DOCUMENT RESUME

ED 354 765 FL 020 970

AUTHOR	Caouette, Lisa
TITLE	French as a Second Language. Teacher Resource Manual: Early Childhood Services-Grade 12 = Francais langue seconde: guide d'enseignement de la maternelle a la 12e annee.
INSTITUTION	Alberta Dept. of Education, Edmonton. Language Services Branch.
REPORT NO	ISBN-0-7732-0698-1; ISBN-0-7732-0818-6
PUB DATE	92
NOTE	512p.
PUB TYPE	Guides - Classroom Use - Teaching Guides (For Teacher) (052) -- Multilingual/Bilingual Materials (171)
LANGUAGE	English; French
EDRS PRICE	MF02/PC21 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Audiovisual Aids; Class Activities; *Classroom Techniques; *Course Organization; *Curriculum Design; Early Childhood Education; Educational Strategies; Educational Technology; Elementary Secondary Education; Enrichment Activities; Foreign Countries; *French; *Instructional Materials; Lesson Plans; Remedial Instruction; *Resource Materials; Second Language Instruction; Teaching Methods
IDENTIFIERS	*Alberta; Authentic Materials

ABSTRACT

This reference guide provides Alberta (Canada) teachers of French as a Second Language with instructional ideas and teaching methods. The guide outlines features of Alberta's new French curriculum, describes pedagogical principles behind the program's philosophy, and proposes a methodology for instructional planning consistent with the curriculum. The first section chronicles the evolution of second language teaching, and the second defines the main features of a multidimensional curriculum. Section 3 details the areas on which this curriculum focuses: communication processes, culture, linguistic knowledge, and general language knowledge. The fourth section discusses instructional methodology, including basic pedagogical principles, teacher and student roles, and phases of the teaching process (preparatory, experience, reflection, reinvestment, evaluation). Section 5 describes specific strategies and classroom activities for developing aural comprehension, oral production, reading comprehension, written expression, and learning strategies, and for grouping students and using learning resources. Section 6 examines the processes of yearly planning, planning an integrated unit, and daily lesson planning. Subsequent sections look at technology in the classroom and issues in enrichment/remediation. Appended materials include reproducible worksheets and flash cards, suggestions for educational projects, a directory of sources for authentic documents, and a list of approved basic instructional materials. The manual is presented in both English and French. (MSE)

ED354765

FRENCH AS A SECOND LANGUAGE

TEACHER RESOURCE MANUAL

EARLY CHILDHOOD SERVICES – GRADE 12

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☒ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

S. Wolodko

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC).

FL020970

BEST COPY AVAILABLE

LANGUAGE SERVICES Alberta EDUCATION

FRENCH AS A SECOND LANGUAGE

TEACHER RESOURCE MANUAL

EARLY CHILDHOOD SERVICES - GRADE 12

ALBERTA
EDUCATION
1991

ALBERTA EDUCATION CATALOGUING IN PUBLICATION DATA

Alberta. Alberta Education. Language Services Branch.
French as a second language: teacher resource manual: early childhood services – grade 12.

ISBN 0-7732-0698-1

1. French language -- Study and teaching -- Alberta -- Anglophones. 2. French language -- Alberta -- Curricula. I. Title.

PC2012.A333 1991 440.707123

Copyright © 1991, the Crown in Right of Alberta, as represented by the Minister of Education. Alberta Education, Language Services Branch, 11160 Jasper Avenue, Edmonton, Alberta, T5K 0L2. All rights reserved. Additional copies may be obtained from the Learning Resources Distributing Centre.

Appendices A and B are available for photocopying for educational purposes only without infringing upon copyright.

Contents

Tables v

Figures vii

Acknowledgements ix

Preface xi

Introduction 1

Evolution of Second Language Teaching 2

Main Features of a Multidimensional Curriculum 6

Components of the Program of Studies 11

- Experience/Communication 11
- Culture 15
- Language 22
- General Language Education 30

Suggested Teaching Methodology 35

- Pedagogical Principles 35
- Teacher and Student Roles 40
- Phases in the Teaching Process 41

Strategies and Activities 46

- Aural Comprehension 46
- Oral Production 56
- Reading Comprehension 67
- Written Expression 77
- Learning Strategies 86
- Grouping Students 91
- Types and Suggested Uses of Learning Resources 97

Contents (cont'd)

Planning 101

Yearly Planning 102
Planning an Integrated Unit 107
Daily Lesson Planning 108

Technology in the Classroom 113

Enrichment and Remediation 119

Glossary 123

Bibliography 127

Appendices 137

Appendix A: Reproducible Worksheets 137
Appendix B: Weather Symbol Flashcards 167
Appendix C: Suggestions for Educational Projects 177
Appendix D: Examples of Educational Projects 197
Appendix E: Directory of Suggested Sources for Authentic Documents 233
Appendix F: List of Approved Basic Resources 239

Tables

1. Summary of the Most Common Methods in Second Language Teaching/Learning 5

2. Sequential Development of Cultural Understanding through Strategy Use 16

3. Cultural Content Concepts and Cultural Skills/Processes as they relate to Communicative Language Level 17

4. Emphasis Placed on Four Linguistic Criteria 30

5. Summary of the Most Common Learning Strategies 34

6. Summary of the Teaching Process 45

7. Activities for Airline Safety Announcements 55

Figures

1. Emphases in the Program of Studies of Components, Aspects and Processes 7

2. Summary of the Levels and Sublevels in the Program of Studies 8

3. Organization of French as a Second Language Learner Expectations 9

4. The Communicative Dynamic 12

5. "Maison du verbe être" 28

6. Five-Phase Teaching Process 41

7. Student Growth in a Five-Phase Teaching Process 44

8. An Experiential Basis as an Approach to Reading 70

9. Vocabulary Building Semantic Map 87

Acknowledgements

Alberta Education acknowledges with appreciation the valuable contributions of the following individuals:

Principal Author

Ms. Lisa Caouette, Edmonton Public School District

Contributing Authors/Consultants

Ms. Denise Bourassa, St. Albert Public School District
Prof. Peter Heffernan, Faculty of Education, University of Lethbridge
Dr. Wally Lazaruk, Language Services Branch, Alberta Education

French as a Second Language Ad Hoc Committee

Ms. Christiane Abdel-Kader, Calgary Public School District
Ms. Cécile Bonnar, Calgary Roman Catholic School District
Mr. Bill Buchanan, Alberta Distance Learning Centre
Ms. Lisa Caouette, Edmonton Public School District
Mr. Rémi Gagnon, Lakeland School District
Ms. Judy Goldsworthy, Strathcona-Tweedsmuir School, Okotoks
Prof. Peter Heffernan, Faculty of Education, University of Lethbridge
Mr. Ken Klukas, Grande Prairie School District
Dr. Wally Lazaruk, Language Services Branch, Alberta Education, Chairperson
Mr. Edmond Levasseur, Edmonton Catholic School District
Mr. Émile Mandin, Edmonton Regional Office, Alberta Education
Ms. Bozena Shanahan, Edmonton Public School District

Mr. Larry Vandergrift is acknowledged for his collaboration in the development of Appendix C.

Special thanks are extended to the editor of the English text, Ms. Halia Czar, to the editor of the French language portions, Ms. Jocelyne Bélanger, to Ms. Janet Poyen for her editorial comments, to communication officers Ms. Jean Olynyk and Ms. Eva Polis for assisting in the format design of the document and to the proofreader of the final version, Ms. Anna Clyburn. Sincere appreciation is also extended to Ms. Louise Chady, Supervisor of Document Production, and particularly to Ms. Cécile Comeau, Word Processor Operator, for her expertise in word processing.

Acknowledgement (cont'd)

The following companies are also acknowledged for granting Alberta Education permission to use and adapt portions of their agencies, articles or texts: Canadian Airlines International, Olympic Trust of Canada, Calgary School District Teachers, Le Franco, Accu-Weather and the Department of Education of the Government of Quebec.

Finally, thanks are extended to the many individuals and groups who provided valuable feedback in both the development process and writing of this document.

Preface

The purpose of this document is to provide teachers with a reference that addresses specific aspects of the program of studies. As such, the ideas and suggested methodology proposed in the document are not intended to be prescriptive; rather, the document has been written in such a way as to attempt to meet the varying referential needs of the field. In this sense, teachers are encouraged to use the document as a reference resource, which need not necessarily be read from cover to cover but rather referred to as specific professional queries and instructional needs arise.

Introduction

The aim of the program of studies for French as a second language is to encourage the learning of French as a means of communication and as an integral part of students' general education. This orientation in which French is not only the subject, but also the medium of instruction, promotes a multidimensional approach composed of four components: experience/communication, culture, language and general language education. This approach has evolved from and retains many of the strengths of traditional approaches in second language teaching, i.e., analytical approaches, most of which are inclined towards the analysis of the language under study. At the same time, it incorporates the experiential aspect of language learning, i.e., non-analytical approaches in which ideas are freely communicated without an in-depth analysis of the language.

The **Teacher Resource Manual** (T.R.M.) outlines the main features of the program, presents the pedagogical principles behind its philosophy and proposes a methodology aimed at facilitating the task of planning. While all ideas in this manual are consistent with the philosophy of the program of studies, they are, however, intended only as suggestions, which may be adapted to suit the varying needs of students and teachers. The program has sufficient breadth and flexibility that allows and encourages teachers to provide enrichment or remediation experiences to individual learners as required.

Evolution of Second Language Teaching

The purpose of this section is to give teachers an overview of the evolution of second language teaching as a means of understanding and situating the current philosophy of the French as a second language program. This section highlights the strengths and weaknesses of the most common methods in second language teaching/learning and provides a framework that allows us to look back, reflect and understand why a change in second language teaching practices is being proposed. This change is intended to be part of an evolutionary process as opposed to a rejection of our past or a final statement on language teaching practices per se. In this regard, we shall explore briefly some of the key representative methods, which are summarized in graph form at the end of this section.

Although second language teaching/learning historically has been a part of human cultural development, it is only in the past century and a half that it has been documented as a formal curricular field of study (e.g., Jespersen, Gouin, Viëtor). Moreover, its actual historical, theoretical and scientific bases have been articulated, mainly, in the twentieth century, with contributions from such diverse fields as linguistics, psychology, psycholinguistics, sociolinguistics, anthropology, ethnography, historiography of language teaching and the like. These points demonstrate the longevity of second language teaching/learning, but its relatively short documented history. In addition, they imply the influence exerted by numerous fields on second language teaching/learning and provide some explanation as to how it has evolved into a complex, multidimensional field in its own right.

In the early nineteenth century, the learning of "modern" languages was considered primarily as mental exercise for the development of one's intellectual faculties. Latin and Greek, the classic examples of languages studied for this purpose, were learned solely as a means of understanding literary works better. The **grammar-translation approach**, as it was called, advocated language learning exclusively through the acquisition of grammatical structures and the rote memorization of vocabulary lists for translation purposes. Its aim was to develop the skill of transferring knowledge from one language to another, not for practical language use. Consequently, students were unable to understand or produce the second language orally, but usually were able to read the language above all and to write with a certain degree of fluency.

At the end of the nineteenth century, Berlitz and Jespersen, among others, tried another approach, called the **direct method**, whereby students learned a second language in much the same way as they had acquired their first language. The focus was a bombardment of oral language in the beginning and the development of speaking the target language through the act of speaking. The greatest drawback of this approach was that grammatical rules were learned

inductively, some incorrectly, resulting in habitual usage which caused many of the linguistic structures to become rooted incorrectly in learners' minds (termed fossilization: see Selinker, 1972). This led students to speak the language with a number of errors that could not be rectified effectively. Nevertheless, this approach did contribute to our understanding of the teaching/learning of a second language by demonstrating that a certain degree of aural/oral fluency was attainable.

An important change in second language teaching/learning came about with the outbreak of World War II. The warring nations needed a significant number of people who could speak not only the languages of their enemies but also those of their allies. The situation required the development of a new teaching method that could rapidly train "native-like" speakers of these languages. Thus, the U.S. Department of Defense funded the development of an approach to meet this need. The new approach, called the **audiolingual approach**, was based on the philosophy of the behaviourists (stimulus-response method) and of the structuralists to whom language learning meant the acquisition and formation of habits vis-à-vis a taxonomy of grammatical structures. According to this theory, language is learned through the repetition, memorization and reinforcement of rigidly taught grammar rules, with the ultimate goal being the mastery of exact pronunciation. In addition, this approach emphasized careful monitoring of oral skill development (aural comprehension and oral production). Unfortunately, in the classroom setting this approach was not as successful in creating bilingual speakers as had been predicted, since the approach had not taken into account differences in learning styles. Further, second language teachers, feeling constrained, rightly or wrongly, by the suggested methodology, were unable to assist second language learners in developing their language competence beyond a parrot-like rote recall of vocabulary and structures. This resulted in students becoming bored in class and being unable to function meaningfully in the target language. However, in spite of these two weaknesses, Stern (1983) considered that the audiolingual approach contributed to the further development of second language methodology.

In 1950, France's Centre de recherche et d'études pour la diffusion du français (CREDIF) adapted the audiolingual approach by creating the **audiovisual approach** to provide immigrants with the necessary tools to survive in a francophone environment. Using a filmstrip, accompanied by an audiotape, this approach provided an utterance which corresponded to each frame. These utterances were further developed in other procedures employed in this approach. The CREDIF was very successful with the approach in France, perhaps due to immediacy of learner needs and cultural relevance, but the same could not be said of its application in classroom settings in North America. Once again, students were bored by the constant repetition of utterances and teacher's control of oral production. The need for an evolving approach became evident once again.

In 1960, with developmental psychology beginning to have an impact in the area of language learning, cognitivists created the **cognitive approach**. The aim of this approach was to introduce new structures through schematas which had already been acquired by the students. Advocates of this approach, partially in reaction to the habit-forming principles underlying the audiolingual/audiovisual methods, believed that knowing grammar rules enables one to learn to use the second language better. The problem, however, was that teachers tended to indulge in lengthy grammatical explanations, which impeded both learner participation and language acquisition. In spite of its limitations, this approach did provide students with the opportunity to be more creative with the language.

In the seventies, it became even more apparent that second language students were unable to express themselves well. They were quite capable of imitating and memorizing the language, but could not use it in context. The Council of Europe took on the challenge to find another means of teaching/learning a second language. The result was the **functional-notional approach**, based on language use according to six categories of language functions: 1) judgment and evaluation, 2) suasion, 3) argument, 4) rational inquiry and exposition, 5) personal emotions and 6) emotional relations (Omaggio, 1986, p. 213). The aim of this approach was to transfer these functions to acts of communication. In reality, however, the approach limited language use, since learners were unable to transfer their acquired knowledge to other contexts successfully. In addition, it was discovered that the selection and sequencing of functions and notions were problematic for curriculum design and implementation. Out of experience acquired in this period evolved the concept of communicative competence.

Through experimenting with these different approaches, it became increasingly clear that learners were capable of memorizing grammatical structures and rules and applying them in class, without, however, being able to communicate their own needs. This inability to apply one's knowledge of language to its use at a personal level led to the development of the **communicative approach**, which espouses personally relevant language use in context. Hymes (1971) coined the term **communicative competence** and Savignon (1972) attempted to use the term as a point of departure for defining an approach that was communicatively based. In her subsequent 1983 definition, Savignon described the concept as the negotiation of the meaning of messages between a speaker and a listener in interaction. Canale and Swain (1980, 1983) added four further concepts to complete the definition: 1) **grammatical competence**, or knowledge about the linguistic code and the rules of the language, 2) **sociolinguistic competence**, or the ability to use correctly the appropriate grammatical structures in context, 3) **discourse competence**, or the ability to combine ideas cohesively and coherently and 4) **strategic competence**, or the use of coping strategies to maintain/sustain communication. This approach involved students in a rich, socially interactive environment; however, in most

cases, while context was provided, it tended to be contrived and inadequately embedded in the students' actual lived experiences.

Indeed, it is this last point in which the seed from the present program of studies has grown. The addition of the experiential component implies that language teaching/learning places learners in interaction with their environment (physical, social and/or psychological); i.e., language is learned through communicating and through participating in language experiences which are as authentic as possible for the learner. In order to meet this challenge, a multidimensional curriculum (Stern, 1983) which constitutes language learning through both analytical and non-analytical means is used. The question which comes to mind at this point is: "What is a multidimensional curriculum?" A description of such a curriculum follows.

TABLE 1
SUMMARY OF THE MOST COMMON METHODS IN SECOND LANGUAGE TEACHING/LEARNING*

Conceptual Basis of Second Language Development	Promoted Language Behaviour	Teaching Method
1. Language as a structural taxonomy	Stimulus-Response	• Grammar-Translation Approach • Audiolingual Approach - drills - reinforcement - correct pronunciation • Audiovisual Approach
2. Language as grammatical competence (code)	Ideal linguistic competence of a speaker/listener (knowing the rules)	• Cognitive Approach
3. Language as meaning	Register and discourse = beginning of communicative competence (functions/notions)	• Functional/Notional Approach
4. Language as social interaction	Communicating in defined contexts	• Communicative Approach
5. Language as the individual interacting with the environment	Learning to communicate by interacting in a physical, social or psychological environment	non-analytical • Experiential/Communicative Approach analytical

**Adapted from Titone, 1984.*

BEST COPY AVAILABLE

Main Features of a Multidimensional Curriculum

The main features of a multidimensional curriculum are the components and their accompanying aspects that determine the content, the learning sequence and the learner expectations to be achieved.

Components and Their Accompanying Aspects and Processes

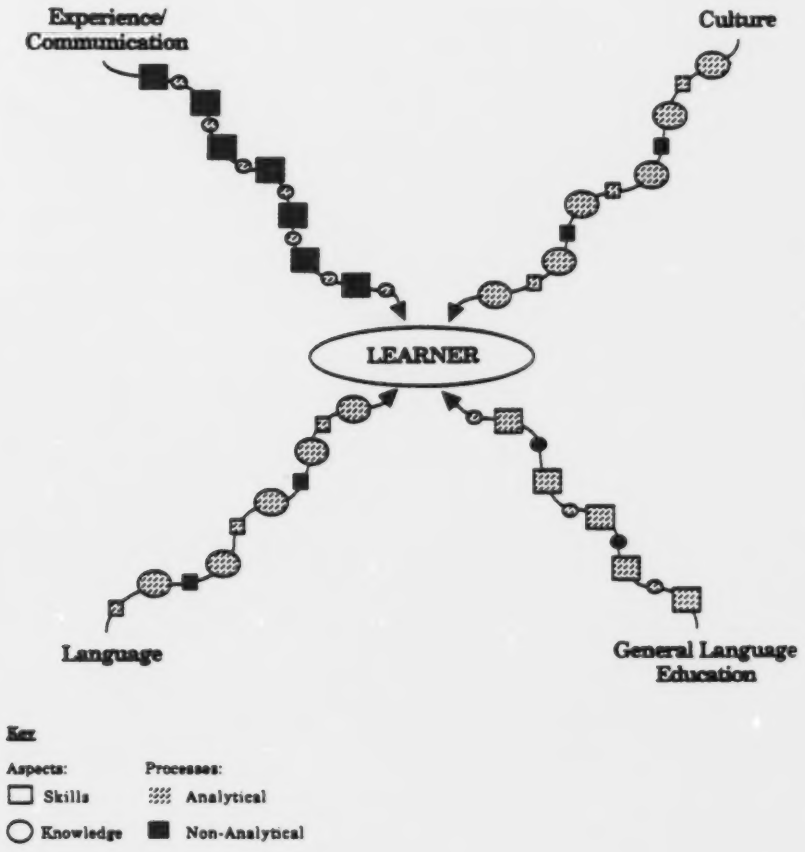
This French as a second language program reflects a multidimensional curriculum that allows for the teaching/learning process to cover both analytical and non-analytical linguistic processes of the language within the context of the knowledge and skills aspects. Four components (experience/communication, culture, language and general language education) have been integrated into the program of studies to respect the complexity of language learning.

These four components work as a unit, interacting with skills and knowledge and analytical and non-analytical processes, each making an important contribution to language teaching/learning. Figure 1 demonstrates this dynamic process in which no single component works in isolation; rather, each component contributes to learning in an integrated fashion by meeting at a central point – the learner. In other words, at any given point in the teaching/learning process, there is an interaction centred around one or more components in which skills and/or knowledge and analytical and/or non-analytical aspects are the focus.

Although the diagram shows which of the aspects or processes – 1) knowledge, 2) skills, 3) analytical and 4) non-analytical – are emphasized in each component of the program of studies, this does not mean that any one aspect or process is absent from any component. All aspects and processes are important, although not to the same degree. For example, in the experience/communication component, the main focus is on the non-analytical process and skills aspect. In this respect, at the classroom level in a communicative situation, the non-analytical process occurs when the communicative act is not interrupted unless an error completely blocks the comprehension of the communicative intent. At this point, meaning must be negotiated until the message is understood. If the error persists, however, it must be examined analytically so that it may be identified and corrected. This example demonstrates how an aspect and a process can complement each other.

For the skills aspect in the experience/communication component, the experiential approach, composed of experiences previously acquired in the first language or even new experiences not related to the first language, encourages the use of the four language skills (aural comprehension, speaking, reading comprehension and written expression) in situations where the learner has generally acquired some background knowledge. It is this linguistic, discursive,

FIGURE 1
EMPHASES IN THE PROGRAM OF STUDIES OF COMPONENTS, ASPECTS AND PROCESSES



Emphasis is denoted by largeness and number of symbols.

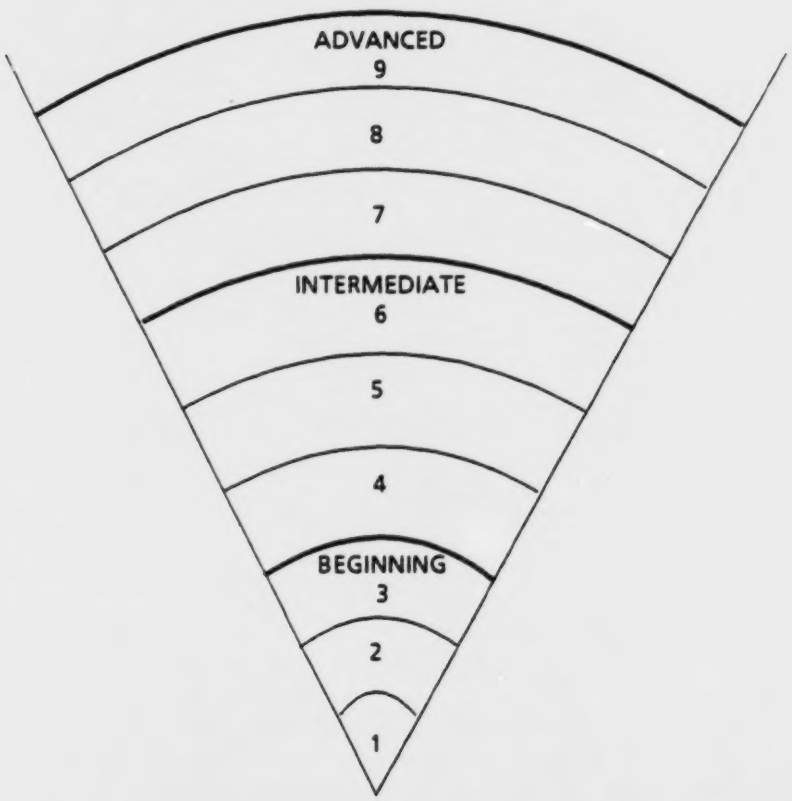
sociolinguistic and strategic knowledge that is used in communicative situations to understand or successfully convey a communicative intent. In this regard, skills cannot be used without knowledge. As in the previous example, the process and aspect play an important role as part of the component. In fact, all processes and aspects are clearly present in each component, with their emphasis depending on the circumstances. In order, then, to assure the fullest development of these aspects and processes, the program of studies has emphasized certain aspects and processes within a given component.

In the final analysis, the goal of a multidimensional curriculum is to meet the learning expectations defined in the program of studies by integrating the four components and their accompanying aspects and processes in a logical and progressive teaching/learning sequence.

Learning Sequence

With respect to the sequence of language learning, a system respecting the grade/time concept (e.g., Grade 4 French = X hours, French 10 = 125 hours = 5 credits) is being put aside in favour of one which recognizes the progressive growth of students' language proficiency. The program introduces three levels: **Beginning**, **Intermediate** and **Advanced**, with each level being subdivided into three sublevels: **Beginning** 1, 2, 3, **Intermediate** 4, 5, 6 and **Advanced** 7, 8, 9. Figure 2 shows the progression of communicative growth through the various levels and sublevels.

FIGURE 2
SUMMARY OF THE LEVELS AND SUBLEVELS IN THE PROGRAM OF STUDIES



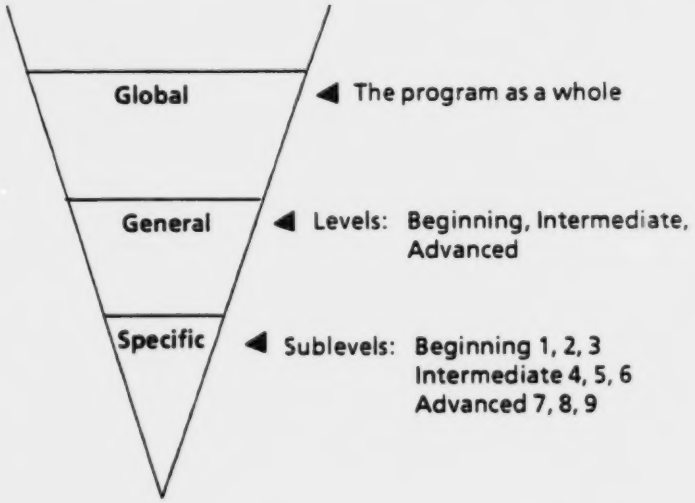
The interpretation of how these levels may be implemented within the school system for programs beginning at the elementary, junior high or senior high school division is described further in other documents developed by Language Services Branch, Alberta Education.

Learner Expectations

The goal of the program is the learning of French as a means of communication and as an integral part of students' general education. In order to achieve this goal, three categories of learning expectations have been developed: global, general and specific.

Figure 3 shows how the three sets of learner expectations are subsumed one under the other. An explanation of these learner expectations follows.

FIGURE 3
ORGANIZATION OF FRENCH AS A SECOND LANGUAGE LEARNER EXPECTATIONS



The **global** learner expectations reflect the knowledge, skills and attitudes targeted for the program as a whole and are based on the four components of a multidimensional curriculum as shown below.

Based on their life experiences, learners will be able to:

Experience/ Communication

- participate in various language experiences that will enable them to:
- express, in French, their experiences, ideas and feelings, and understand those of other learners while interacting with interlocutors in various situations;

Culture

- seek information on and understand different aspects of francophone cultures in Canada and elsewhere with a view to broadening their awareness of such cultures and more effectively interpreting them;

Language

- understand and use the linguistic code, which encompasses the sound-symbol system, vocabulary, grammar and discourse features, to fulfill their communicative intents in various situations;

General Language Education

- be aware of the nature of learning and its role in individual cognitive, socio-affective and metacognitive development.

The **general** learner expectations describe the learner expectations at the end of each level (i.e., **Beginning**, **Intermediate** and **Advanced**) and specify the extent to which the learner achieves the global expectations in the four components.

The **specific** learner expectations describe the achievement that must be demonstrated by learners at the end of each sublevel in the four program components. The three sublevels describe the development of skills and knowledge in such a way that the levels are reached progressively. The entire teaching/learning process must ensure the development, refinement and continual recycling of knowledge and skills, both concrete and abstract, as students move towards attainment of the global learner expectations.

Alberta Education used the results of the National Core French Study as an important reference in designing Alberta's version of an integrated multidimensional curriculum. The following section will elaborate on each of the four components in more detail.

Components of the Program of Studies

The purpose of this section is to give teachers a fairly detailed description of each of the components in order to assist them in understanding the role these components play within a multidimensional program of studies. Although each component will be described individually, it should be remembered that they form an integrated whole and are to be treated accordingly. When a lesson or project is being planned, an activity may focus on one or two components or even on all the components at once. The following explanations, then, are intended to assist teachers in the planning of language teaching strategies/learning activities so that they can be situated with greater ease relative to their appropriate components.

Experience/Communication

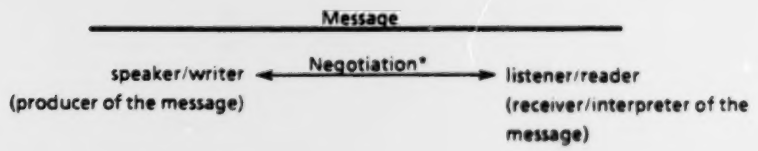
This component describes and focuses on the non-analytical aspect of language. This non-analytical aspect implies that one learns a language by communicating; that is, one concentrates mainly on the message and less on form. In other words, in a communicative situation, every attempt should be made not to interrupt the communicative act unless its message is expressed so imprecisely that it cannot be understood. Indeed, it is by experimenting (i.e., trial and error) that one learns to understand and express oneself in a language. One learns to do by doing.

The source of the teaching/learning process is found in the fields of experience which orient the entire process and will determine the development of language planning/learning. In addition, they represent the kinds of experiences that learners have generally already had in their lives. Furthermore, the fields of experience can enhance previous experiences in the first language or perhaps even provide new ones. The fields of experience prescribed in the program of studies, along with others that teachers may choose to employ in the classroom, start with simple concrete experiences. Depending on the learners' cognitive level, they move progressively towards more complex and abstract experiences, with the knowledge acquired previously in the concrete fields of experience being recycled constantly. Thus, the goal of the program is active participation in a language experience that begins with learners' personal experiences and leads them to discover the language and its use.

In this program, the term "communication" is used to describe a dynamic process in which the message is at the centre of an interaction that leads a speaker/writer (who produces the message) and a listener/reader (who receives and interprets the message) to negotiate its meaning. The communicative intents, or the use of language to request information, persuade, complain, express fear, etc., determine the dynamics of the message. The meaning of the message and not its form is primordial to communication.

Naturally, in this context, students will make linguistic errors which ordinarily need not be "corrected" by traditional or analytical means. The teacher can help the students remedy the problem by repeating or paraphrasing the message or by asking questions to have them clarify or confirm their communicative intent. This process implies the negotiation and adjustment of meaning for all communicative situations whereby it becomes a dynamic interaction with speaker/writer and listener/reader playing very important and active roles. Figure 4 illustrates the dynamics of this process.

FIGURE 4
THE COMMUNICATIVE DYNAMIC



**This interaction produces an exchange of roles whereby the one expressing the message becomes the receiver/interpreter and vice versa, shifting back and forth in the negotiation process.*

Thus, there are two ways to interact with a message: 1) comprehension or 2) production. Comprehension refers to the process by which one derives the significance of a simple or complex message from a spoken or written text. In a communicative act, this process supplies the essential points of the message which makes it possible to act or react within a defined context. Production may take the form of interactive/noninteractive, prepared/spontaneous or initiated/reactive speech or written discourse.

Interactive communication implies an exchange of messages between two or more persons. This type of communication is often found in such texts as telephone conversations, debates and interviews.

Noninteractive communication describes a situation in which a person expresses a communicative intent without expecting a reaction from someone else. This kind of communication is often referred to as one-way, although an active interpretation on the part of the receiver of the message may well be going on. Texts such as news broadcasts, radio and television announcements, recipes, short stories and poems are examples of noninteractive communication.

Prepared communication indicates that individuals have had time to plan their productions. This preparation may take the form of reflection prior to an oral production, written notes that were jotted down prior to the production in order to organize thoughts or it may be represented in previously written drafts that existed before the final written work is presented.

Spontaneous communication means a person produces a message without having had the time to prepare. This kind of communication is often represented in oral speech and is typified by false starts, pauses, hesitations, rephrasing of a message and linguistic errors. Gestures and other paralinguistic features also accompany this type of communication. In writing, it may take the form of a brief note or friendly letter where incomplete thoughts or errors are not corrected and generally do not impede communication in any way.

Initiated communication signifies that a person begins the communication and expects someone else to react. In so doing, this initiation process should respect the courtesies of the sociolinguistic patterns that are inherent in verbal and written exchanges, such as joining an ongoing conversation or writing a business letter, which maintain certain cultural formats.

Reactive communication means that a person responds to a communication initiated by someone else, either verbally and/or non-verbally, in keeping with the context. For example, the simple salutation "Hi! How are you?" can be stated in a number of ways depending on previous circumstances, the participants and their relationship, the context and so on. In this way, even though the same linguistic formula is being used, the elements mentioned above will influence the manner in which an individual will react, thereby creating a variety of possible reactions.

The following example will help illustrate some of these points.

To demonstrate the concept of interactive/noninteractive communication, the following situation, which occurred in a French Immersion classroom, will be used. (You may wish to try this activity with your students.) Prior to beginning the activity, the teacher told his students to follow his explicit instructions (prepared communication). He further instructed them not to ask any questions (noninteractive communication). These were the instructions he gave his students:

> "Take out a piece of paper. In the centre of the page, draw a circle. Below the circle draw a line the same width as the circle. Now draw another line parallel to the line you just drew. In the circle, draw a triangle."

Here are a few examples of the kinds of drawings this teacher received based on what he believed were explicit instructions:

Example 1:

Example 2:

Example 3:

The actual design the teacher intended follows:

These variations demonstrate how the lack of an overt negotiation process, typical of noninteractive communication, can cause a number of interpretations. He decided to try the activity a second time, only this time he allowed the students to ask questions and he invited them to clarify his instructions. The results he obtained were the ones he had anticipated he would receive the first time around; i.e., this time there were very few, if any, variations in the drawings. This example demonstrates clearly the results of an overt negotiation process, which is one of the main features of interactive communication. However, the process of negotiation does occur no matter what type of communication, since this process entails the derivation of meaning from a message. The difference lies in whether there is an overt and direct interchange of messages (interactive communication) or not (noninteractive communication).

Therefore, no matter what type of communicative process is being used, learners must use their linguistic, sociolinguistic, and cultural knowledge and skills/strategies to create or develop a message appropriate to the context, taking into account the participants, topic, purpose and intent of the communication. This production, in context, may be as simple as a word, gesture or commonly used sentence, or as complex as a long series of cohesive sentences in discourse.

From a teaching perspective, in order to create effective communicators in French, this process should be developed gradually. Therefore, it is recommended that the receptive skills (aural and reading comprehension) be developed before the productive skills (oral production and written expression). Further, the communicative activities chosen for the classroom are to reflect authentic situations which represent reality as much as possible.

This description gives an idea of the complexity of the communicative process and how it is predominantly non-analytical in nature. As well, it is predominantly the language experience gained by the learners while conveying their communicative intents that is of primary importance in this concept.

Culture

In the current program, culture refers to the ideas, behaviours, manifestations and cultural artifacts that Francophones, as a whole or in subgroups, share collectively. It includes, for example, identity; language, with its regional and international variations and its often embedded and collectively shared assumptions, values and world views; cultural facts; history; the non-verbal communication system and everyday activities. The aim of the program is to have learners become more sensitive to, and understanding of, francophone cultures by having them examine the contemporary situation of such cultures. In keeping with this goal, the target culture must be presented as being alive and dynamic, with an emphasis on the contemporary, avoiding at all cost the teaching of stereotypes or the depiction of the target culture in strictly folkloric terms.

In this regard, the various cultural celebrations of francophone peoples are well known and it is a good idea to identify and discuss them. However, what is required is a deeper study of the reasons for these celebrations, i.e., to understand better their place in francophone cultures and how they compare with similar celebrations in the life experiences of the language learners. Consequently, special care must be taken when presenting cultural material. For example, when explaining the fact that many people of Quebec celebrate a Christmas custom called "le Réveillon", it is not enough to make the statement only. Rather, to avoid simplistic or generalizing interpretation about all Quebeckers, it will be important to note that this is a Christian celebration, in a Catholic tradition, in a wintry environment, but that not all Quebeckers, today, are of the same background. Consequently, the typical "Réveillon", with its rich tourtières, game, food and late night revelry after the midnight Mass, is a tradition carried on by some, adapted by others and, for some, in contemporary pluralistic Quebec, not a celebration at all. Further, students will see that they have similar or different ways of celebrating Christmas or other holidays in Alberta. In this way, cultural facts are learned in a context and relativized and they are not learned simply for the sake of acquiring some interesting

tidbits of information. It should be noted also that there is much more to the francophone world than just these celebrations. In fact, they constitute only a relatively small portion of the culture.

In developing their cultural competence, it should be noted that learners will acquire, in addition to heightened content awareness about Francophones and their own cultures, strategies whereby they can become more knowledgeable, sensitive and effective in hearing and reading the cultural code, which is sometimes subsumed under, and sometimes subsumes, the linguistic code. In this vein, cognitive strategies, such as identification, research, analysis and interpretation, are used to develop sensitivity to, and understanding of, francophone cultures while respecting their worlds as they are. Becoming socioculturally competent, a component of full communicative competence (Hymes, 1971; Canale and Swain, 1980; 1983), implies, then, both a content and a process orientation with respect to culture.

In the program of studies, the three levels of communicative growth and their corresponding sublevels describe a progression towards the global learner expectations, using cognitive strategies that are developed sequentially in accordance with the linguistic abilities of the students and not the students' actual cognitive development as it relates to their first language.

Table 2 below demonstrates this progression.

TABLE 2
SEQUENTIAL DEVELOPMENT OF CULTURAL UNDERSTANDING THROUGH STRATEGY USE

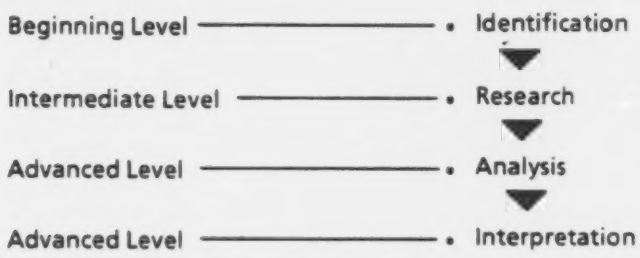


Table 3 shows the content concepts and describes skills or processes that relate to culture based on the students' linguistic abilities. It is recommended that learners begin with guided instruction and proceed to independent work. It should be noted, too, that this list contains suggestions only and is by no means exhaustive.

TABLE 3

CULTURAL CONTENT CONCEPTS AND CULTURAL SKILLS/PROCESSES AS THEY RELATE TO COMMUNICATIVE LANGUAGE LEVEL

Level	Skill(s) Process(es)	Concept(s)	In What Context?	At What Communicative Language Level?
Beginning	Identify	1. The Presence of Francophones	• community members • famous people seen as representatives of the worlds of politics, entertainment, the arts, etc. • the fields of current events, history, geography, human demography, etc.	• Beginning 1 - immediate surroundings • Beginning 2 - local, provincial/ regional • Beginning 3 - provincial/ national
	Identify	2. Concrete Facts About Francophone Cultures	• surnames in the telephone directory • place names on maps • names of streets, schools, restaurants, businesses • media (radio, newspapers, magazines, television) • government advertisements • travel advertisements • holidays and celebrations • government pamphlets	• Beginning 1 - immediate surroundings • Beginning 2 - local, provincial/ regional • Beginning 3 - provincial/ national
Intermediate	Identify Similarities and Differences	1. The Daily Life of Francophones	• family • school • administrative services • consumer activities • leisure • media • clubs and associations • bilingual jobs • language of young people • fashion • holidays and celebrations	• Intermediate 4 - local and provincial/ regional • Intermediate 5 - national • Intermediate 6 - international

BEST COPY AVAILABLE

TABLE 3 (cont'd)

Level	Skill(s) Process(es)	Concept(s)	In What Context?	At What Communicative Language Level?
Advanced	Research, Analysis and Interpretation	1. Contribution of Francophones	• historical references - important dates and events - places - famous people	• Advanced 7, 8, 9 – all five geographical levels (i.e., local, provincial, regional, national, international)
Advanced	Research, Analysis and Interpretation	2. Francophone Facts and Events	• historical references - important dates and everyday life - places • bilingual jobs • bilingualism in action • attitudes towards bilingualism	• Advanced 7, 8, 9 – all five geographical levels (as listed above)
Advanced	Research, Analysis and Interpretation	3. How to Live in a Francophone or Bilingual Environment	• countries • living conditions - facilities - transportation • community life - street and neighbourhood - rural and urban living - various areas - political life - tensions, benefits	• Advanced 7, 8, 9 – all five geographical levels (as listed above)

TABLE 3 (cont'd)

Level	Skill(s) Process(es)	Concept(s)	In What Context?	At What Communicative Language Level?
Advanced	Research, Analysis and Interpretation	4. Francophones Around the World	• the people and their lifestyles - way of life: food, leisure time, work, holidays and traditions - behaviour, relationships - types of housing • the people and their history - historical and chronological references - national symbols - basic data: dates, events, people and time periods • the people and their institutions - educational system • contributions to civilization • francophone dialects	• Advanced 7, 8, 9 – all five geographical levels (as listed above)

The cultural content categories noted in the preceding chart provide us with numerous concrete references relative to culture (e.g., toponyms on maps, surnames in the telephone directories, historical and chronological references, the daily family life of Francophones and so on). While all of these suggested content elements appear to be clear and concrete enough, some are certainly more accessible than others. French-resonant toponyms on maps and surnames in telephone directories are more immediately and readily located, for example, than are life stories of so-called "ordinary" people or how Francophones on their streets and in their neighbourhoods live.

Teachers may wish that all the example content elements listed above be developed fully, with all cultural content mandated and sources of cultural content made explicit. Unfortunately, this is inherently impossible given the dynamic, changing nature of culture. Teachers, therefore, should keep in touch with the latest developments in the target culture. This can be achieved by frequently listening to French-language radio, watching French-language television, reading French-language periodicals and visiting francophone

milieus (whether in majority or minority francophone settings). In other words, the cultural content to be taught will be accessed more and more by way of authentic documents.

To return briefly to the example of how Francophones live in their communities, this content might be accessed by the classroom becoming involved in a multi-faceted exchange experience with a twin francophone classroom from elsewhere. With younger students, this experience might involve letter and/or video correspondence exchanges, teleconferencing, realia exchanges such as photos, postcards, local announcements/advertising and so on. Older students might actually visit and be visited by a francophone student exchange group. In either case, students will be provided with assistance (e.g., grids, questionnaires, interview formats, etc.) in how to find out more about their francophone counterparts.

Even more difficult than obtaining content relative to francophone culture is the development of processes or strategies (e.g., identification, research, analysis, interpretation) for fully understanding and appropriately interacting with the sociocultural code (i.e., developing sociocultural competence). The examples below illustrate how this process-based competence might be developed in students.

It is important to note that there are both overt and hidden/subconscious instances of culture in our lives and those of others. At the most conscious and overt level, one can speak of the **identification** of given cultural facts, practices, customs, habits and so forth, all of which are observable on the concrete level. For instance, to heighten students' awareness of the presence of Francophones in our midst, we might have them brainstorm and list the names of people both well-known or with whom they have come in contact. Students might be asked to study a map of Alberta or a telephone directory to identify/point out toponyms or family names which are likely francophone in origin. In looking at filmstrips, videos or perhaps magazine advertisements, which are replete with cultural indicators, students might be asked to note similarities and differences in fashions, hairstyles or linguistic slogans used to persuade or convince potential buyers. A question in point might be, for example: "Can francophone advertisers possibly use more superlatives than their anglophone counterparts?" In comparing oral and written texts emanating from, for example, Quebec and France, students might be asked to identify the "tu/vous" usages and the general levels of formality/informality operating in each of these francophone milieus. Numerous other examples exist to illustrate how these process skills of identification can be developed in classrooms to help students learning French to become more socioculturally competent.

Having students engage in individual and/or group discovery-learning activities helps them become inquisitive researchers. In this **research** process, they learn to behave like social scientists – linguists, sociolinguists, anthropologists, semioticians, sociologists – and not just sponges taking in

whatever comes along. In this sense they hone research and inquiry skills, determining what it is they are after and how they can best attain it. As well, they learn to go beyond the factual, obvious and superficial to determine why things are as they are. For example, in studying the question of Quebeckers' self-identification, many issues might be considered. If, for example, the language aspect is studied, students will need to consider history, geography, current events and how the issue of language is perceived within Quebec. In addition, they will need to look at how others view/evaluate the Quebec perspective on language, where language is placed in Albertans' ordering of priorities in their western self-identification, the value of bilingualism, etc. The purpose of this kind of activity is to assist students in becoming more aware of the differences and similarities in how Quebeckers and Albertans view the issue of language. Further, in order to understand Franco-Albertans' demand for uniquely francophone schools for their youngsters, students might be encouraged to write to their local or provincial office of the Association canadienne-française de l'Alberta, to interview a Francophone who never had the benefit of French-language schooling or to inquire into the history (i.e., steps or stages) in the setting up of a particular francophone school in Alberta. In addition, to determine the potential usefulness of bilingualism in their lives, students might be asked to study "want ads" in their local newspaper, a larger Alberta daily newspaper and a national newspaper, such as *Le Devoir* or *The Globe and Mail*, for a period of about one month, at the end of which they would compile their statistics, using bar graphs, percentages, etc., and report on the relative proportion and types of job opportunities in which bilingualism is required or would be an asset. Many more examples can be found in which students' research skills might be developed/refined, illustrating again how students can become more socioculturally competent.

The skills/processes associated with research include **analysis** and **interpretation**. Simply collecting or collating data is not enough. For example, to comprehend francophone and anglophone views on a particular issue, students as researchers might begin by collecting examples of letters to editors on that subject. Sheer volume in the one language as opposed to the other will certainly give us some clues as to the relative importance Anglophones and Francophones attribute to the issue. This research data, however, may still be giving us only superficial information. To probe deeper, students might analyse the letters for indicators of tone, emotive/objective quality or the distance/proximity the author establishes vis-à-vis himself/herself and the issue being discussed. The outcome of this kind of analysis will allow students to interpret relative feelings, ideas and so forth with respect to this issue.

In concluding this section, please note that Table 3 which appeared earlier contains suggestions only and there is no intention that it be viewed as exhaustive. Implicit, too, in its suggestions is the notion that in order to know others, the most ready access is by way of direct contact with francophone individuals, groups and their milieus. For this reason, limitations on what can

be realized in formal classroom situations, far removed from majority (or minority) francophone settings, must be recognized and accepted. As a result, teachers and learners using this program are to be encouraged to participate in exchanges of all kinds – direct travel exchanges with francophone student groups, exchanges of written correspondence and/or audio- or videotapes, telecommunications networking, etc.

Further, the suggestions made in the above chart imply a need on the part of teachers and students to go beyond using strictly didactic materials, such as texts, student workbooks or even supplementary resources, all of which have been created initially for use in instructional settings by non-native speakers, and to move towards the use of more authentic documents, such as francophone popular magazines, newspapers, radio announcements, television advertisements, all of which have been designed for use by francophone audiences. By doing so, students will have access to current facts, interests and preoccupations, culturally implicit nuances, assumptions and values shared with "insiders", alternative points of view on issues, and so forth.

One of the positive outcomes of coming into firsthand contact, in these ways, with francophone cultures is the valuable insights students gain in terms of their understanding of others and in terms of cultural self-knowledge and self-awareness. At the same time, the notions of multiple perspectives and appreciation of uniqueness and shared values can be developed. The thought of Robert Burns, a scottish poet, comes to mind: "If only we could see ourselves as others see us." Just as students look at others and can see both commonalities and alternative perspectives, they can come to see their own underlying assumptions and values made explicit, and to understand better their own uniqueness and, perhaps even, "strangeness", as they might be perceived by others.

In essence, this component describes how the target culture can be taught in the school setting as it recommends specific cultural skills as a means for learners to better understand francophone cultures and their own.

Language

Grammar analysis, the systematic study of languages' structural elements, has always played an important role in language teaching and has been the cornerstone of traditional approaches. It will continue to play a role in this more student-centred, communicative/experiential program. However, grammar, as will be seen, needs to take second place to that of the message in context. This philosophical orientation and approach does not abandon grammar; rather, it recognizes that language acquisition is a dynamic ongoing process that must be governed by communicative needs. Achieving effective communication involves developing grammatical awareness as well as many other things.

This component, therefore, advocates the development, in context, of linguistic competence or accuracy. The analysis of language is important but its principal role is to support non-analytical experimentation with the language in communicative contexts, with a view to improving and refining comprehension and production of language messages. Linguistic accuracy is analysed according to four main criteria: the systems of symbols (phonemic/graphic), vocabulary, grammar and discourse.

Linguistic symbols are both phonemic and graphic. Systems of symbols have been developed to illustrate language abstractions concretely on these two planes – oral and written. It should be noted that, while these systems of symbols can be analysed and can be taught/learned directly, deductively and in decontextualized pattern practice, perhaps even an exclusive rule-focused way, this is not necessarily the best way oral and written language is acquired. For this reason, the systems of oral and written symbols are not usually intended to be analysed, certainly not first and foremost, in this way in this program either. Rather, appropriate/correct pronunciation, structural or spelling patterns are acquired mainly indirectly, non-analytically, inductively, gradually, over time, focusing on the message, through use in personally-relevant linguistic-communicative contexts, in classroom environments rich in context-embedded themes, fields of experience and auditory, visual, gestural and related support materials. Subsequently, though sometimes simultaneously, language acquired in communicative-experiential activities is also analysed formally and directly, as needed, so that what is being acquired can be refined/perfected.

For example, the correct pronunciation of the phoneme sound [r], as it is used in French, should be experienced first and learned gradually in context. The refining/perfecting of students' oral production of this sound might include the use of somewhat contrived seeded passages, tongue-twisters (accroche-mâchoirs), repetition/mimicry exercises, etc. (See Glossary for an explanation of these terms and examples).

A specific example of how an experiential context and analytical language activity might be combined follows. Here, the students are going to experience the use of sounds.

EN FORME MAINTENANT ET COMMENT

Comment être en forme sans faire de jogging

Le jogging, c'est très bien. Mais il y a bien d'autres moyens d'être en forme.

Par exemple... Allez jouer dans le parc, Marc. Faites de la raquette, Huguette. Jouez au golf, Adolphe. Faites du vélo, Léo. Prenez des cours de danse, Hortense. Et si ça ne suffit pas...faites de l'escrime, Onésime. Ou du ski de randonnée, Renée. Faites ce que vous aimez, Aimé.

Après tout... Vous pouvez vous baigner dans la mer, Omer. Escalader une montagne, Charlemagne. Faire du patin à roulettes, Ginette. Ou juste aller dehors, Hector. Parce qu'il est temps de remonter vos manches, Blanche. De faire un effort, Nestor. De montrer que vous êtes capable, Amable.

Et bientôt... Vous retrouverez votre haleine, Hélène. Vous sortirez de la cave, Gustave. Vous aurez l'air bien plus fin, Séraphin. Vous deviendrez un as, Jonas. Vous serez encore plus belle, Isabelle.

Pensez-y... Trois fois par semaine, Philomène. Quinze minutes chaque fois, François. L'important, c'est de commencer, André, Barnabé, Dieudonné et Zoé.

Y a-t-il autant de façons d'être en forme qu'il y a de gens qui veulent être en forme? Oui, Louis... et comment, Armand.*

Copyright permission for the reproduction of this text has been given by Olympic Trust of Canada and is for the sole use of this document.

The rhyming beat in this particular passage is quite remarkable, reminiscent perhaps of rap music, popular with young people in the early nineties. How this message is used might be approached in a number of ways (for example, the teacher reading it aloud, a single student or group of students reading it aloud, silent reading, etc.). In this case, a sound pattern, like that found in rap music, might be employed to help get the beat of these rhyming words, as voices "rap", hands beat, etc. Later, these same words, containing so many rhyming sounds, might be analysed in terms of sound groups and their corresponding orthographic forms (e.g., [e], which appears in the passage in the form of -er, -ez, é, et, etc.). The purpose of this kind of activity is to help students see the links between sound and graphic patterns in an experiential way. Similar principles could be applied to the teaching/learning of other elements of the language component – vocabulary, grammar and discourse.

Learning theorists and researchers have experimented for years with the rote memorization of disconnected, decontextualized lists of items, like verb lists.

Consistently, it has been shown that such activity is viewed by learners as meaningless. Granted that even though they are willing to subject themselves to this ritual, they would ordinarily place such items in memory only to be recalled, for example, for a classroom test and then quickly forgotten. To enhance vocabulary acquisition, development and retention, it is proposed that students be exposed to this vocabulary in an experiential context that is meaningful to them. The subject at hand or field of experience will determine the vocabulary to be taught/learned.

For example, in introducing a unit on "Food", the teacher might bring to class a bag of grocery items purchased during his/her most recent shopping outing. A scenario or experiential setting is created by the teacher. The presentation might follow along these lines: "Hier, j'ai fait mes courses au supermarché. J'ai dans mon sac les choses que j'y ai achetées. (The teacher begins to take the items out of the shopping bag.) Tiens, voici des bananes. Et des oranges. Et des raisins. Miam! miam! J'aime les fruits. Et les fruits sont bons pour nous aussi. Mais je dois avoir aussi des légumes. Bon, voici du brocoli, du chou-fleur et des carottes, etc...." At this acquisition stage, the students are experiencing a similar event they might do at home, upon returning from a shopping trip. In this instance, the experience is only receptive and no production is being asked of the students. The purpose of this activity is to have students acquire the food vocabulary in an experiential manner and not in a rote memorization fashion.

At the development stage, the teacher might take up the various food items spread out on his/her desk and replace them in the shopping bag, doing the following:

1. holding items in the air, inviting the students individually, in groups or as a whole class, to repeat after him/her, for example, "voici des carottes", etc., or, alternatively,

2. holding items in the air, inviting the students to respond to the question: "Qu'est-ce que c'est?", to which they will respond, for example, "C'est des bananes."

Thus, vocabulary acquisition and development will be reinforced by being focused on themes, student interests and needs and experiential experimentation. As was illustrated with the symbol systems discussed earlier, these kinds of experiential activities do not preclude analytical activities such as focusing on word structures, word families, false and legitimate cognates and so forth – foci which will serve again to refine the students' retention of the vocabulary acquired and developed thus far.

To continue with our current example on "Food", students' retention of the vocabulary already learned might be carried out in the following manner. Students might be invited to develop two lists, one with the new vocabulary

items in French, the other with a list of those items for which the words in the two languages are similar, if not identical. The purpose of this activity is twofold: 1) to develop vocabulary and 2) to learn a cognitive strategy for vocabulary acquisition. Retention of these new vocabulary items might be reinforced further by having the students develop their own shopping list for the following week for a camping trip they might take with their parents or for a Saturday night movie they might enjoy on their VCR with a group of friends. This type of activity will further reinforce the vocabulary acquired.

It is proposed, in addition, that grammatical structures will not be taught as discrete items, out of context, in isolation, as though there were a logical ordering for the introduction of these language elements. Rather, grammatical elements will be introduced in context, depending on the communicative intent, the linguistic requirements and the learners' level of language sophistication or communicative ability. To demonstrate how students might be assisted in the acquisition, development and retention of new grammatical elements, a number of examples from the different communicative levels identified in the program of studies will be illustrated.

If, for example, a given field of experience employs the verb "avoir" in a variety of contexts, teachers will be interested from a language perspective in helping students acquire, develop and retain this much-used language structure. For example, with the field of experience "School", at the acquisition stage, the teacher might utilize the immediate classroom environment in which the teacher and students interact daily in order to develop the verb "avoir". From his/her desk, the teacher might pick up familiar items, saying something like: "J'ai une règle sur mon bureau. J'ai aussi deux stylos, etc." Turning to a male student, for example, he/she might say: "Tu as une gomme à effacer sur ton pupitre. Tu as aussi un cahier d'exercices. Ah! mais, qu'est-ce que tu as dans ta poche?" The student might then respond with: "J'ai un peigne." The teacher could then turn to a female student and ask: "As-tu un peigne? Où as-tu ton peigne?", in which case she might answer: "Oui, c'est dans mon sac." Although the student's answer may not be in keeping with the "avoir" pattern, she has answered in a communicative way. The teacher can now reintroduce the "avoir" pattern by redirecting questions in this manner: "Alors, qu'est-ce que Jeanne a dans son sac?" or "Quelle est la différence entre la réponse de Jeanne et la réponse de Michel?" This example can continue until the whole verb "avoir" has been conjugated, if deemed appropriate/necessary at this point. Written visual supports might also be put on the board to help students as they acquire this verb. However, what is most important here is that the types of questions selected by the teacher consciously reflect the information gap process; i.e., student answers are not contrived, rather they reflect the students' reality, (e.g., when the teacher asked the male student what he had in his pocket, he/she had no idea what the student had there). Thus, experiential learning and language analysis will be combined. At the development and retention stages, the verb will be reintroduced and used in the context of the field of experience being developed.

At the acquisition stage, to assist students in differentiating between the "passé composé" and "imparfait", for instance, a scenario based on Total Physical Response (T.P.R.) might be created wherein students are assigned roles in which some individuals pantomime completed past actions and others pantomime descriptive, inanimate roles, depicting ongoing or continuous past conditions, such as trees waving in the wind. The next step is for the teacher to ask the students to identify which actions are "passé composé" and which ones are "imparfait". The purpose of the activity, then, is to give the students a visual mnemonic device that they can refer back to when needing to discern the use of the two tenses, while at the same time experiencing the difference between them.

At the development stage, in reinforcing the use of the conditional, we might ask students to carry out an oral interview activity in which they ask "strange" questions of peers in an effort to find out previously unknown things about them, as for example: "Si tu étais un(e) voiture/saison/vêtement, etc., quel(le) voiture/saison/vêtement, etc., serais-tu?" Necessarily, the response will also use the conditional. More importantly, though, an information gap is being filled in this communicative/experiential exchange.

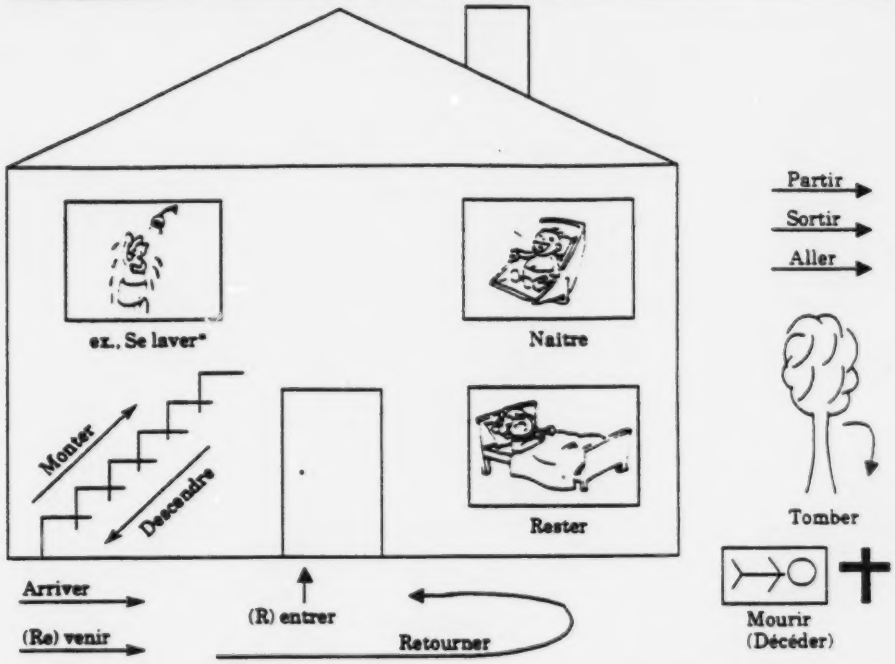
At the retention stage, the limited number of verbs conjugated with the auxiliary verb "être" in the "passé composé" might be mnemonically associated with an imaginary "Maison du verbe être" (see Figure 5).

The purpose of this example is to have the students create another story which centres around the house and employs the verbs which use "être" in the "passé composé".

To be able to participate fully in any experience, either receptively or productively in linguistic terms, grammatical elements such as those cited in the examples above will be introduced as needed. For example, in traditional language or grammar-centred programs, the subjunctive has tended to be viewed as a complex grammatical concept to be introduced only at higher language levels. For formal entry, this will likely continue to be the case. However, should an earlier language experience require students, for instance, to express the idea of what they would like others to do, the subjunctive might be introduced informally in order to convey the communicative intent effectively. In summary, in this example and the others cited earlier, it has been shown that grammar should be experientially embedded in real contexts and analysed within these contexts.

Discourse, at its simplest, implies language use beyond the level of the sentence. While helping students develop their discourse competence, teachers are in fact helping them to perfect and refine, at the same time, their pronunciation, vocabulary and grammar usage. Much of the meaning conveyed via language, discourse analysts have shown us, is context-embedded and dependent on

FIGURE 5
"MAISON DU VERBE ÊTRE"



**Applies to all reflexive verbs.*

linguistic inputs beyond the level of words or a single sentence. Learners are then brought gradually to relate their ideas coherently (i.e., the logical connection of ideas) and cohesively (i.e., the connection of linguistic elements and sentences and series of sentences). Examples of coherence being achieved are when "puisque" is used to relate a cause and effect in a given context or when "d'accord" is used to signal an enumeration of elements which are logically connected with reference to the first statement made. Cohesion is achieved when linguistic elements link sentences and series of sentences. For example, in the statement, "Pierre est revenu de Montréal hier. Il a pris le vol de 7 h.", it is clear that the anaphora "il" refers to "Pierre". However, without the first sentence, the listener would have no idea as to the referent when one uses "il" in the second sentence. When expressing themselves orally or in writing, students should be assisted in analysing their communicative products to verify the degree to which their "texts" are both coherent and cohesive.

While teachers have long had an intuitive sense of discourse elements (e.g., pause features, conversation starters, connectors, anaphoras, etc.) in speech, these have rarely been introduced systematically. It will be important in speech, for instance, that students understand and be able to use pause features appropriately. In English, when stumped for a response and needing pause time, one might articulate: "Well, um, -er, uh..." These same features appear in French and would be rendered in this fashion: "Euh, eh bien, bon, bien, alors, enfin..." In another example, when initiating a conversational exchange, it will

be helpful for students to know that if they wish to avoid creating the impression that they are rude, they will need to use appropriate conversational openers like: "Pardon, monsieur!" In the case of a telephone conversation, one does not end with a simple expression of "Au revoir." Rather, the close of the conversation is prepared somewhat, with an expression such as: "Bon, Paulette, ça m'a fait plaisir de te parler de nouveau. Au revoir et à la prochaine (fois). Au revoir."

Likewise, in written language, students have to understand that, when articulating a logical conclusion to a preceding argument, the conclusion will appear incomplete without the coherence connector "donc" or "alors". Letter introductions and closures, too, for instance, have linguistic communicative formulae that must be respected. Thus, discourse strategies, as mentioned above, will have to be embedded in an intricate process of refinement as students gradually develop enhanced sensitivity to linguistic subtleties in oral and written texts, thereby becoming more effective communicators by fully operationalizing the power of language.

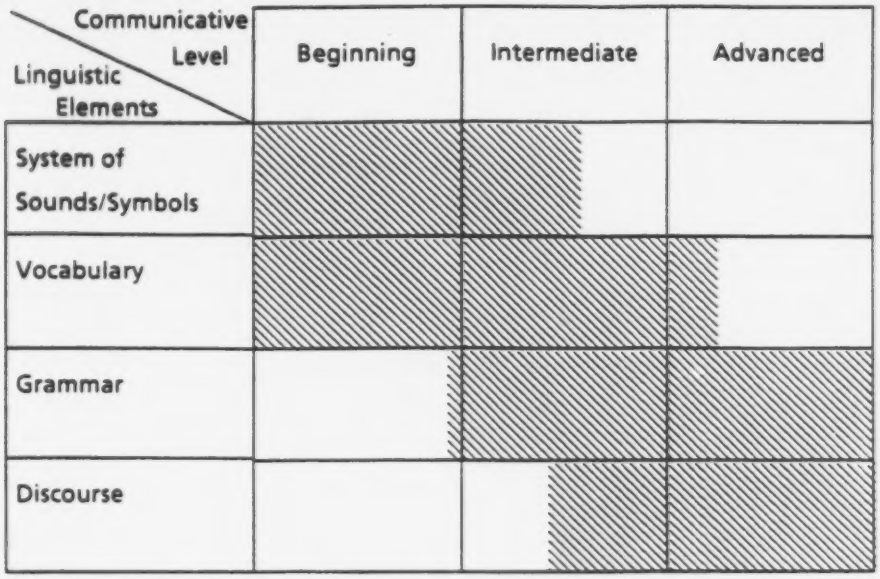
For introducing the study of French pronunciation and writing symbol systems, vocabulary, grammar and discourse features, it is suggested that the emphasis will vary, depending upon the students' level of communicative competence, though there will certainly be some degree of overlap in emphasis throughout the program. For example, there will be more direct emphasis on pronunciation features and orthography at the **Beginning** level than at more advanced communicative levels, just as discourse features will be emphasized more at the **Advanced** level than at the **Beginning** level. Table 4 demonstrates where the program of studies places emphasis on each of the four criteria.

Like the other components, language is taught/learned progressively, in a manner that will encourage the learner's communicative development. Each instance of language analysis must have the learner's language development as its goal. Despite this philosophy, the question of accuracy remains important, but the attitude to errors should become flexible. In keeping with the principle that communication is to be encouraged, spontaneous expression must not be interrupted by insistence on complete grammatical perfection in a communicative situation or activity.

Interruptions, which could take place, should be natural perception and verbal checks, as would occur in one's first language. The teacher's role at this point is to note repeated or recurring errors that impede comprehension and/or production of messages and to analyse them later in a more structured context. Errors should not be viewed in a negative fashion only. By analysing errors diagnostically, the teacher not only will correct the errors, but also will assist students in better understanding and adjusting their communicative needs. This kind of analysis can also help teachers obtain information about students' learning strategies.

TABLE 4

EMPHASIS PLACED ON FOUR LINGUISTIC CRITERIA



Key:

Emphasis

Development/Refinement

In summary, the aim of the language component is to provide learners with the necessary linguistic tools to develop and meet their communicative needs in an ongoing refinement process which will continue throughout the students' entire experience in acquiring the French language.

General Language Education

In today's classroom, teachers recognize the need to respect individuals' preferred forms of learning/thinking. It is in this vein that this component stresses the importance of strategic learning in terms of the progressive development of cognitive, socio-affective and metacognitive learning strategies (Oxford, 1990; O'Malley and Chamot, 1990) in the second language. In the current program, a learning strategy is considered to be the process of using or combining various aspects of thought to complete a task or to solve a problem, such as a lack of communication, lag in comprehension, etc., in order to facilitate the learning of the target language. The development of these learning strategies, which assist students in becoming better second language learners, is described in the specific learning expectations in the program of studies.

Cognitive learning strategies involve thinking skills. In other words, strategies such as: 1) repeating, 2) matching, 3) memorizing, 4) making associations and 5) applying knowledge from one's native language are used to learn a second language.

In this context, repeating does not have the traditional meaning most frequently associated with this skill, i.e., mimicry; rather, in this instance, repeating is a cognitive process that can involve listening to authentic texts a number of times as a means of increasing one's exposure to the language and acquiring meaning from it. In terms of oral production, rehearsing an oral text either produced by the students themselves or by others is another form of repeating. Copying down words or sentences is also a repeating skill since form, not the creation of meaning, is the goal.

Matching is a cognitive skill which involves students in putting words, concepts or ideas together. The kinds of activities that are associated with this skill include: matching vocabulary words with pictures, making complete sentences from two column lists or matching sentences that mean the same but are said or written differently, such as, "I have some hats/I own a number of hats."

Another cognitive skill that assists in acquiring the language is memorizing, but again it is not used here in the rote memory sense. Rather, memorizing constitutes storing (putting properly into memory) information items such as grammar rules, common linguistic patterns or formulae, certain phonetic rules such as elision, nasalization, etc.

Another very important cognitive skill deals with making associations with either words, ideas or concepts to sound, visual or non-verbal cues. These associations can relate to onomatopoeic sounds like **crac!** – the sound a door makes, or **oua-oua!** – the sound a dog makes or to provide words or ideas that relate to certain concepts such as winter, Christmas and so on. Further associations can be made using map symbols or weather symbols to convey meaning or gestures such as shrugging of one's shoulders to mean "Je ne sais pas" or "Je m'en fiche."

Using knowledge from one's first language to better comprehend the second language is a cognitive skill that should encourage students to be more confident with the language. The kinds of skills that one can employ from one's first language are: 1) using informed guessing to discern meaning from oral or written texts, 2) using contextual clues to assist in the comprehension of a text, 3) using the dictionary to determine the meaning of a word, 4) skimming or scanning written texts for information, 5) using one's knowledge about text genre to determine the type of text or 6) making notes for further reference.

Socio-affective learning strategies involve learners' personalities and their maturity in the acquisition of the second language. In order to enhance learning, a positive attitude towards the use of the language must be developed.

In this regard, learners are encouraged to take risks, cooperate with peers, ask questions regarding their work or the instructions given or to verify or clarify their comprehension.

To develop a positive attitude towards the learning of language, teachers should encourage students to participate in group or paired activities, ensuring that students' strengths are exemplified and not their weaknesses. These activities assist students in becoming self-motivated and self-initiating while using grids such as self-reflections on performance or peer evaluations as a means of improving their learning as well as raising to a conscious level what it is they are or are not capable of doing. In essence, these kinds of activities enhance one's self-concept. To develop risk-taking behaviours, students must be encouraged to volunteer answers to questions asked by the teacher, fellow students or even native speakers; to provide input in the target language in such activities as brainstorming or surveying; to participate in impromptu skits where errors are more likely to occur; or to create messages either in oral or written form in the target language. This risk-taking behaviour can be enhanced further by cooperating with peers or teachers in group or paired activities, by following instructions and participating actively in cooperative learning activities and by providing fellow students with assistance. To enhance students' self-perceptions of their language learning abilities, they should be encouraged to ask questions. Clarification or verification questions which require repeating, paraphrasing, rephrasing or even slowing down a conversation will provide students with a support mechanism to verify their hypotheses regarding their comprehension of the language or the learning task. Asking for assistance from a peer or a teacher is another support mechanism for students to verify their learning. In essence, then, socio-affective strategies assist in building students' self-esteem, self-concept and self-confidence.

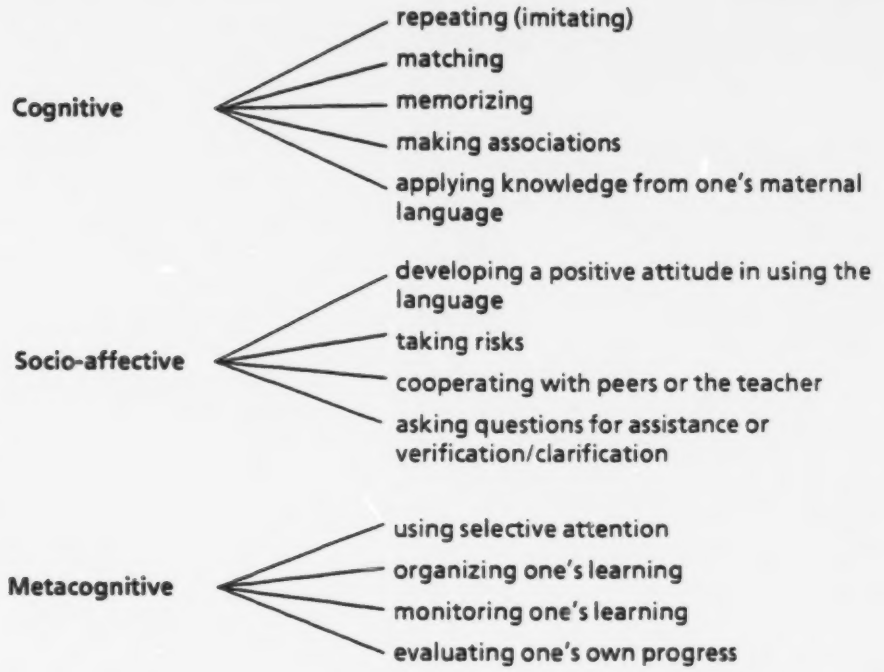
Metacognition describes how students reflect upon the organization of their thinking as a means of improving language learning/acquisition. Metacognitive strategies (Oxford, 1990; O'Mally and Chamot, 1990), such as selective attention, planning and organizing one's learning, monitoring one's learning (as in the case of self-correction) and self-evaluation techniques assist students in improving their learning in general and their comprehension and use of the language more specifically. Selective attention requires students to focus on the task at hand by directing their full attention to the instructions given or by selecting beforehand the tactics needed to carry out the task, such as listening for key information or skimming/scanning the text. In planning and organizing one's learning, students are required to raise to a conscious level the steps needed to carry out a task and to decide upon the best or most efficient means of doing so. This planning can be verbalized as a group or written down individually. The goal of this consciousness-raising process is to teach students how to prepare for learning activities as a means of becoming more efficient learners.

Monitoring one's learning involves students in learning how to become consciously aware of their errors. This can be accomplished by showing students how to listen to themselves so as to be able to correct their oral productions or by using self-reflection or performance grids (see **Student Evaluation Guide**), which assist students in monitoring their language and acquisition of the language. Evaluating one's own progress involves students in consciously deciding about their progress. The most common process is the use of self-evaluation or peer evaluation techniques which are described in the **Student Evaluation Guide**. These techniques are valuable in that they develop students' ability to accept their strengths and weaknesses and encourage them to improve upon the former and learn from the latter. They also provide students with the opportunity to determine to what extent they have been successful in their learning and acquisition of skills and knowledge. In essence, metacognitive strategies assist students in becoming more consciously aware of their learning processes and their acquisition of the language.

In this program of studies, specific strategies are introduced progressively at each level; however, these strategies may be used at any level where deemed necessary. According to Oxford (1990), the use of appropriate learning strategies enhances the development of language proficiency and builds learner confidence. Thus, the use of learning strategies promotes learner autonomy in language acquisition (Oxford, 1990) in addition to improving communication and increasing students' self-confidence. Concrete examples of how to develop these strategies will be discussed in other sections of this **Teacher Resource Manual**. (See, for instance, the section on Learning Strategies.) What follows is a graphic summary (Table 5) of the most common learning strategies discussed above.

TABLE 5

SUMMARY OF THE MOST COMMON LEARNING STRATEGIES



In the next section, we will discuss the practical application and integration of the four components within a suggested teaching methodology.

Suggested Teaching Methodology

The purpose for proposing a teaching methodology is to suggest a framework in which the learner expectations, the resources available to the teacher and the various learning and evaluation activities are combined into a logical and systematic unit. This will ensure the integrity of the language, the coherence of instruction and the compatibility of classroom strategies/techniques being employed with the underlying philosophy of the program. In order to attain this goal, six pedagogical principles have been proposed to enable teachers to develop and enhance their teaching practices.

Pedagogical Principles

The development of communicative language use implies personal involvement, which brings about autonomous, responsible and general learning on the part of the learner. In order to facilitate and encourage this orientation, teaching practices should be employed that ensure such development. The integration of the following six principles reflects the program of studies' basic philosophy which aims not only to assist teachers with long- and short-term planning, but also to guide them in developing their own evolving philosophical premises. These six principles are as follows:

1. **Learning activities must provide students with language experiences in French that are relevant to their lives.**

2. **Communication is the primary goal and it is by communicating that one develops language; i.e., language is viewed, first and foremost, as a vehicle for communicating about one's reality and coming to understand that of others.**

3. **Language and culture must be taught/learned in such a way that they are seen as inseparable and dynamic.**

4. **The linguistic code must be presented in context; therefore, it is not taught in isolation, but rather its analysis, as applicable, is contingent upon its being used to understand and express communicative intents.**

5. **Learners' maturity (whether developmental and/or linguistic), preference for learning/thinking and use of individual learning strategies must be respected in order to enhance their general language education and personal development.**

6. **Evaluation, be it formative or summative, must integrate the four components of a multidimensional curriculum and reflect the non-analytical and analytical teaching practices employed in the learning of the language.**

Brief explanations of these principles, which promote the integration of the four components in a multidimensional curriculum, follow.

PRINCIPLE 1

Learning activities must provide students with language experiences in French that are relevant to their lives.

This principle deals with the learning and use of French from an experiential, rather than an analytical, point of view. At the outset, the learners have knowledge, attitudes, skills and behaviours that predispose them to all learning. The role of the teacher is to create an environment that is related to the learners' fields of experience. The learning situations must be stimulating, based on the learners' needs and interests and represent, as closely as possible, real life situations that afford the opportunity to explore, i.e., to live new or to extend previously lived personal experiences.

In interacting with their environment, learners not only use their linguistic knowledge but also their general knowledge to approach the learning of the language intuitively. In this regard, the accumulation and the richness of these experiences encourage language development.

PRINCIPLE 2

Communication is the primary goal and it is by communicating that one develops language; i.e., language is viewed, first and foremost, as a vehicle for communicating about one's reality and coming to understand that of others.

According to LeBlanc (1990) "the development of communicative skills depends on the student's interest in communicating and his need to communicate", (p. 35). This principle considers teaching/learning to be a dynamic process, where an exchange of ideas, feelings, emotions or information helps refine the learners' communication skills. Thus, learners learn to communicate by communicating, just as athletes learn a sport by practising and playing it.

According to an interpretation of Stern by LeBlanc (1990), the role of the teacher is to offer a variety of pedagogical activities which reflect the natural learning conditions of the language, as well as to create authentic learning situations and experiences that will contribute to learners' language development and general education. These activities must motivate learners in such a way that they will want to participate as a means of enhancing their knowledge. Learners are, therefore, placed in a situation where they use the language for a set purpose within a defined context, drawing upon all their verbal/non-verbal knowledge and learning strategies in order to understand or

to be understood. Placed in interaction with their environment, they must negotiate the meaning of messages in order to communicate successfully. The development of communication moves progressively from structured interaction, to spontaneous participation and finally to an advanced degree of refinement of the communication skills (aural comprehension, oral production, reading comprehension and written expression).

PRINCIPLE 3

Language and culture must be taught/learned in such a way that they are seen as inseparable and dynamic.

In the program of studies, culture focuses on the anthropological and sociological definitions which emphasize the contemporary. Learners are led to observe, analyse and interpret how Francophones live, think and behave using the past as a reference for better understanding of francophone cultures today. To this end, the teaching process proceeds in a spiral fashion allowing learners to move progressively from simple to more advanced cultural aspects and from a personal, local context to an international context by studying the people, facts and events representing the contemporary reality of Francophones.

In the classroom, as students become attuned to cultural clues embedded in the French language, this experience, among others, will prepare them to communicate as effectively as possible with Francophones. Therefore, teaching practices must help students learn to interpret the variety of environments and situations they may encounter in the francophone world; for example, interpreting and using correctly the "tu/vous" distinction in different francophone contexts. Without the appropriate cultural referents, it will be difficult and sometimes even impossible for students to negotiate the meaning of many, if not all, communications.

PRINCIPLE 4

The linguistic code must be presented in context; therefore, it is not taught in isolation, but rather its analysis, as applicable, is contingent upon its being used to understand and express communicative intents.

Language teaching centres around what is to be understood or produced, i.e., the communicative intent and how to interpret or formulate it, or, in other words, how to use the language according to the context. Thus, this principle recognizes the analytical aspect of language development, where the focus is on language analysis for the following purposes: to discover the rules governing its structure (grammar); to improve one's comprehension and refine one's production of a message (pronunciation, form or spelling); and to become aware of and use the lexical and discursive elements that make messages coherent and cohesive.

Thus, it is important to point out that language learning is not based on the mastery of isolated linguistic elements as an end in itself; rather, it emphasizes

the need for accuracy and refinement in bringing about more effective interpretation and expression of messages in context. Although the program of studies advocates the primacy of the message over the form, the amount of emphasis placed on the accuracy of the linguistic code (vocabulary, grammar, pronunciation/spelling, fluency and socio-linguistic elements) will depend on the learners' stage of language development. For example, the contribution of grammar to improving communication will be greater at an advanced level than at a beginning level, where the focus will be more on vocabulary acquisition.

Language learning activities, then, must always be organized in a contextualized fashion in order to best meet the learners' linguistic-communicative/developmental needs in the areas of comprehension and production in oral or written form.

PRINCIPLE 5

Learners' maturity (whether developmental and/or linguistic), preference for learning/thinking and use of individual learning strategies must be respected in order to enhance their general language education and personal development.

One of the aims of the French as a second language program is to make the learning of French an integral part of students' general education; i.e., it is student-centred as opposed to subject- or teacher-centred. This does not suggest, however, a laissez-faire orientation; rather, it implies that students become more responsible for their own learning and, ultimately, autonomous in their acquisition of the language and in their learning in general. In order to achieve this goal, it is essential that learners be taught to make connections between the learning of French and other aspects of their lives. To stress this point, teachers must take every opportunity to demonstrate and share how they use different cognitive, socio-affective and metacognitive strategies in their own teaching/learning practices. The learning of French should allow learners to acquire new cognitive, socio-affective and metacognitive strategies that will enable them not only to learn French, but also to enhance their general development as individuals.

Moreover, by respecting each learner's level of developmental and/or linguistic maturity, preference for learning and individual learning strategies, teachers will assist students in learning a second language more effectively and efficiently. One of the positive outcomes of raising these skills and this knowledge to a conscious level in the second language, particularly when they often remain unconscious in the first language, is the possible transfer for the conscious refinement, by students, of interpretive and expressive abilities in their mother tongue. In essence, then, the goal of this consciousness-raising process is to enhance students' overall linguistic and personal development.

PRINCIPLE 6

Evaluation, be it formative or summative, must integrate the four components of a multidimensional curriculum and reflect the non-analytical and analytical teaching practices employed in the learning of the language.

Language development is a lengthy process, requiring much patience and nurturing and, therefore, warrants continual monitoring and feedback to inform students of their progress in learning the language. To ensure that this is carried out, formative and summative evaluation must be an integral part of any teaching methodology. In this regard, evaluation may be done by the learners themselves, their peers and/or the teacher.

Formative evaluation makes it possible to verify students' progress in terms of the program's learner expectations. Its purpose is to enable learners to be consciously aware of what they do well or not so well, by examining their strengths and what should be improved upon in terms of knowledge, skills and the use of French in learning situations. This evaluation may be done by the teacher, but learners must be encouraged to take an active role in the process. In this way, learners will gain a better understanding of the nature and development of learning and of thought as expressed in language in addition to becoming more accountable for their learning and their language performance.

On the other hand, summative evaluation (generally given in percentage or letter grades) is used mainly for administrative purposes such as decisions on promotion and for the awarding of credits in addition to providing valuable feedback to students.

Both types of evaluation must closely reflect the program's learner expectations and the activities developed and used during the learning process. The multidimensional curriculum advocates the integration of the four components (experience/communication, culture, language and general language education) in all learning activities; for the evaluation to be valid, therefore, these four components must be integrated into the evaluation process.

Traditionally, subjectivity has been viewed as problematic in evaluation. This is so because, in an age before the discipline of educational evaluation helped make us more sophisticated in our development of evaluation instruments, we did not fully recognize the need for validity, reliability, criteria and so forth. In an effort to make evaluation more systematic, scientific and, therefore, allegedly unbiased, objectivity for the sake of objectivity became the mainstay. However, in most areas of learning, as in language learning in particular, it was discovered that truly objective criteria are rare. As well, so-called purely objective criteria were found wanting; i.e., they were generally evaluating only lower-order student learning outcomes.

Thus, there has been a shift in evaluation thinking to acknowledge the place of subjectivity in evaluation. However, to avoid subjectivity's pitfalls (e.g., bias, favoritism, want of reliability, etc.), more recent evaluation models advocate clearly articulated evaluation criteria, subjective or objective, so as to make the whole process more systematic and, therefore, fairer, less biased, valid and reliable.

In this program, our approach is based on judging observable, articulated criteria that show the extent to which the program's learner expectations have been achieved. These criteria are based on the fact that teachers must: 1) know what objectives from the program's four components they are evaluating, 2) specify their observable criteria for judging what they will accept as evidence that the objectives have been achieved, 3) outline their methods of formative evaluation (e.g., objectivation/reflection, observation, self-evaluation) or weigh the criteria for summative evaluation (e.g., 5% for one criterion, 20% for another) and 4) choose evaluation activities that are valid, i.e., that are compatible with learning activities used, whether analytical or non-analytical. (For further information on evaluation and evaluation techniques, please refer to the **Student Evaluation Guide**.)

Teacher and Student Roles

The approach to be suggested is not intended to impose a particular teaching style, but rather strives to respect the variety and flexibility of teaching practices while at the same time ensuring the integration of the four components of the program of studies and the application of the six pedagogical principles outlined above. For a better understanding of the proposed methodology, two fundamental points will be raised: 1) the role of the teacher and 2) the role of the student.

The purpose of language teaching is to develop students who will have communicative, grammatical, discursive, socio-cultural and strategic knowledge that they can use in real communicative situations. An extension of this knowledge and skill development comes in the language experiences developed in the classroom. Thus, the role of the teacher is to work towards student attainment of the learner expectations prescribed in the program of studies. To achieve this, the teacher selects and organizes learning and evaluation activities (alone or with the students' help) and chooses the learning resources to be used. In this approach, the teacher also acts as resource person, language model, coach and facilitator for the students. In addition, the teacher's role is to ensure that the language used in the classroom is French; in other words, French is not only the subject of instruction but also the language of instruction.

Teachers should be aware that the envisioned standard is that articulated on Radio-Canada (French language programming), bearing in mind that even

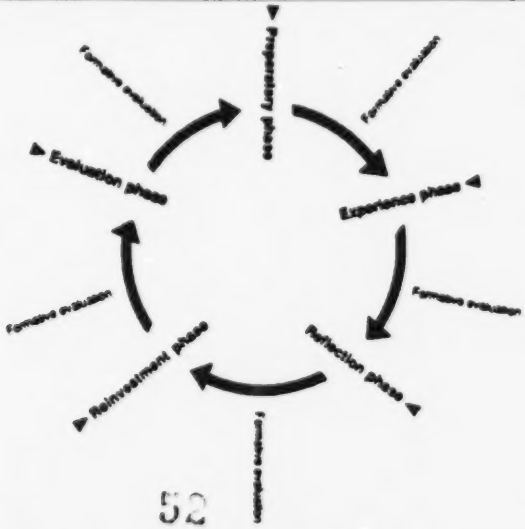
within the parameters of this standard there are dialectical variants. In this vein, there is a special responsibility on the part of the teachers to be cognizant of and able to explain those language variations that have most influenced the language used by the teachers themselves. Thus, the teachers' language usage will become the students' primary model shared in the classroom.

The role of students is to become involved in and take responsibility for their learning. Even if the stimuli are presented by outside sources (teacher, text, video/audio cassette, radio, etc.), the discovery and awareness of the language, its comprehension, production, negotiation, application and transfer must come from the students. In other words, only students can want to learn the language; nobody else can do it for them. As indicated throughout this **Teacher Resource Manual**, students are necessarily actively engaged in completing educational projects as researchers,organizers of events, interviewers, presenters, debaters, speech writers, actors and so forth. It is through this process that they are moving towards becoming fully autonomous learners.

Phases in the Teaching Process

The suggested methodology is composed of five phases: preparatory, experience, reflection, reinvestment and evaluation phases, all of which are interrelated and which are presented graphically, in cyclical form, in Figure 6. It is important to note that formative evaluation occurs continuously and at every phase of the teaching process. Teachers must plan as many and as varied activities as are required and desired for each phase so as to help bring about as complete and as enriched as possible language development in a given field of experience. In general, the receptive skills (aural or reading comprehension) are introduced before the productive skills (oral production, written expression) in order to ensure their progressive development.

FIGURE 6
FIVE-PHASE TEACHING PROCESS



In essence, the methodology being suggested here can be viewed in two ways: 1) as the overall framework for teaching and 2) as the guiding principles for unit and lesson planning. At the unit planning stage, a single phase may occur over a number of lessons or may be completed within a lesson. At the daily lesson plan level some or all of the phases may be completed. Consequently, there is flexibility and variability in the length of time it takes to complete a phase within the cycle. An explanation of each phase follows below.

The **preparatory phase** consists mainly of sparking the learners' interest. The aim at this point is to establish a connection between learners' personal experiences and the learning experience that is to take place by describing, in precise terms, the objectives to be achieved. This stage begins with an introduction that motivates learners to take part in the experience to be developed. The context of the situation is usually presented in order to allow learners to be able to anticipate as many language and experiential elements as possible. Teacher judgment will also have to come into play at this phase as to whether or how much preparatory activity ought to take place, dependent on students' linguistic-communicative abilities, background with a given field of experience and so forth.

The **experience phase** consists of having learners fully participate in a linguistic and experiential interaction within a given environment (field of experience). The objective of this purely non-analytical step is to satisfy a communicative intent by emphasizing the message and not the form. The nature of the activities chosen should be consistent with the students' linguistic-communicative levels. Thus, **Beginning** level activities with elementary school age students will be primarily of an aural/oral, active/experiential, perhaps even mainly receptive nature, whereas at the **Advanced** level, activities will centre more on sophisticated listening, oral production, reading and/or writing activities.

The **reflection phase** allows an analytical review of the experience phase. In other words, the knowledge, processes and learning strategies required for the experience and their contribution to the degree of success of the communicative intent(s) are reflected upon either formally or informally. This may be done orally through the use of question/answer techniques, for example, or through the use of grids to enhance the learners' awareness of the entire experience. In a practical teaching situation this phase might take place in as short a period as a minute or two, where the teacher asks a question that probes for a quick answer regarding the skills/knowledge used, or it may entail a more detailed analysis, using grids as the basis of reflection, with the teacher, a peer and/or groups of students raising questions and/or providing feedback relative to the experience.

The **reinvestment phase** is a natural extension of the preceding stages. Essentially, two complementary processes may be engaged at this phase: transfer or transposition. Transfer involves the reinvestment of the knowledge, processes and learning strategies developed through experience and reflection to another situation or context in order to have students participate in a

different but related experience. Transposition involves the same kind of reinvestment, however, in this case the knowledge, processes and learning strategies developed in the experience and reflection phases are reinvested in another skill area. For example, what was developed in an oral production activity originally is now redeveloped in a written activity. Thus, one or more reinvestment phases could be used at any point after the experience to expand the knowledge, processes and learning strategies that have already been developed.

Evaluation is the last **phase** which allows teachers to determine the learners' relative degrees of success in terms of their achievement as it relates to the objectives of the learning experience. Formative evaluation at the end of a unit provides information about a student's attainment of learner expectations which will be used to determine remedial or enrichment activities. Formative evaluation will be the primary form of evaluation used on an ongoing basis.

Formative evaluation is used throughout these four stages to ensure and to confirm students' learning. A variety of techniques can be used to evaluate students in this manner, such as observation, verification of oral and/or written communication, objectivation, evaluation by peers or self-evaluation. (See the **Student Evaluation Guide** for a detailed explanation of these techniques.)

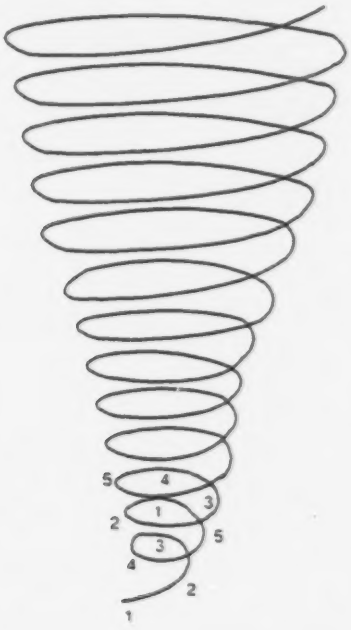
It should be noted that, while multiple formative evaluation techniques are being suggested here and in the **Student Evaluation Guide**, these are being suggested only as examples. Teachers will develop, along with their instructional plans, an evaluation plan that will incorporate a number of grids, self-evaluation and peer evaluation instruments, checklists and so forth that they feel are needed to effectively evaluate their students' progress. Considerable informal formative evaluation will also go on, such as day-to-day teacher observations, without any formal instruments necessarily being developed/employed. All the same, formative evaluation is very important, must be planned for and should include both formal and informal types of evaluation.

Summative evaluation involves gathering information about student achievement of learner expectations which will be used to make administrative decisions about grades, credits and promotion. Summative evalution will be used when these administrative decisions need to be made about a student's attainment of learner expectations.

Once the evaluative phase is finished, the cycle is complete. Learners find they have new and enriched knowledge, attitudes and behaviour. This is when the five-stage cycle begins again with new learning experiences. The growing complexity of experiences ensures the learners' progress. Figure 7 shows the continual cyclical movement of the five phases which incorporates formative evaluation from the preparatory phase through to the summative/formative evaluation phase.

FIGURE 7

STUDENT GROWTH IN A FIVE-PHASE TEACHING PROCESS



1 = Preparatory Phase
2 = Experience Phase
3 = Reflection Phase
4 = Reinvestment Phase
5 = Evaluation Phase

As we have indicated at the beginning of this section, this suggested teaching process is intended to have program-wide application. Thus, all five phases, including continuous formative evaluation, will be present in all the fields of experience and integrated units throughout the program. At the levels of unit and daily lesson planning, however, how these phases are actually organized and given emphasis may vary from one unit or lesson to another and within given units. For example, at the levels of planning and program delivery, the preparatory phase may take up a whole lesson or perhaps even a couple of lessons, depending upon the field of experience under study, students' language abilities or the nature of the integrated unit being developed, whereas in another, this phase may take up only a small part of the beginning of a given lesson. In another case, reinvestment may be the major focus of an entire lesson or may be a small part of a given lesson. In other words, within a given unit, the five-phase teaching process may occur only once or a number of times or, in a given daily lesson plan, either only a portion or the entire process may be completed. Therefore, teachers should be aware that this suggested teaching process is flexible and variable and will depend upon a number of factors. Moreover, it demonstrates confidence in teachers as professionals who are able to best adapt the teaching process to complement their individual teaching styles and to meet the developmental learning needs of their students.

In closing this section, we have seen that the suggested teaching process involves five phases which can be applied as an overall teaching methodology

and as a practical guide to unit and daily lesson planning. Table 6 below summarizes the key points of each phase.

TABLE 6
SUMMARY OF THE TEACHING PROCESS

Preparatory Phase	Experience	Reflection	Reinvestment	Evaluation
• Selection of objectives to be achieved and the motivational device to be used to introduce the objectives • Placement of the experience in context • Anticipation of required knowledge	• Presentation of the experience in interaction with the environment in a purely non-analytical fashion	• Analysis of the experience by a formative process	• Recycling of knowledge processes and/or learning strategies with respect to another skill or a different or more complex situation or context	• Communicative activity – comprehension and/or production (oral/written) compatible with the learning experience • Formative or Summative • Continuous feedback to students on their progress (formative) • Decisions about grades, credits, promotion (summative)
← FORMATIVE EVALUATION →				
• Continuous feedback to students on their progress • Can be done formally or informally				

How this suggested teaching methodology can be employed in helping teachers develop students' aural comprehension, oral production, reading comprehension and written expression skills and the integration of the four components of the program of studies will be discussed in detail in the Strategies and Activities section and the Planning section which follow.

BEST COPY AVAILABLE

Strategies and Activities

This section will describe a variety of ways in which the four language skills – aural comprehension, oral production, reading comprehension and written expression – can be developed in the context of a multidimensional curriculum. Although the skills will be discussed separately, more often than not many of the skills are intertwined, since in reality they are used in this manner. Therefore, some examples of this nature will be given in order to demonstrate how this occurs. Each skill will be discussed in terms of how it is developed, followed by some practical examples in order to illustrate the explanation given. Activities regarding learning strategies, grouping students and the types and uses of learning resources will also be addressed.

Aural Comprehension

Although we often refer to aural comprehension (listening comprehension) as a receptive skill, the word "receptive" must not take on the connotation of passivity. Rather, listening is an active process which entails the use of cognitive strategies such as guessing, clumping together of known material so as to attend to the unknown, recognizing linguistic and semantic patterns and using one's ability and experience to anticipate contextual elements (Glisan, 1988). The purpose of listening, then, is twofold: 1) to participate in discourse and 2) to obtain information, i.e., listening serves a need or a purpose (Bacon, 1989, p. 544). Thus, the kinds of activities that are used to develop this skill must represent this need to listen, while involving both the problem-solving and information-getting processes.

Listening constitutes discerning meaning from active participation in the information-getting process; however, meaning is contingent upon context: without a context, meaning is difficult to discern. Knowing and comprehending the context become the key elements in developing understanding. This is best exemplified by the illustration given in Roger Tremblay's module for the development of aural comprehension*. He describes a situation similar to the one given here. If one hears the statement "Shut the door!", we all understand that the person making the statement wants the door closed. However, what we do not know is the underlying context of the statement. For example, one context may relate to a person who is studying and, because there is far too much noise for him/her to concentrate, he/she wants the door closed. Another may find a person talking on the telephone who wishes some privacy in his/her conversation. Consequently, he/she asks to have the door shut. Or, a person is taking a shower and someone has left the door open allowing the cold air to enter, thus prompting a request for the door to be closed. Therefore, hearing the

**The aural comprehension module cited here belongs to a set of teacher development modules developed by Roger Tremblay for the Centre Éducatif et Culturel.*

statement "Shut the door!" does not necessarily ensure full comprehension; rather, it allows for a number of interpretations to occur. Context, then, is a necessary element of a given speech act and ensures a greater possibility that full comprehension will be attained.

In general, any given context consists of five basic elements (Tremblay, 1989, p. 15):

1. the participants, i.e., those persons involved in the communicative act;

2. the relationship existing between the participants (for example, client/sales clerk, parent/child, waiter/customer, etc.);

3. the communicative intent(s) used for participating in the speech act (for example, persuading someone to do something, asking for information, refusing an invitation, etc.);

4. the medium through which the information is transmitted (for example, radio, telephone, loudspeaker, person to person); and

5. the antecedents or other circumstances pertinent to the context (for example, time, day, place, past events and experiences, shared beliefs, values and assumptions, a shared linguistic code, etc.) which will affect the speech act.

Each of these elements, then, plays an important role in defining the context and an awareness of them is needed in order to attain full comprehension.

Knowing that these elements pertain to a context is an important aspect in the development of listening tasks for the second language classroom. Further, not only should the tasks bear in mind the context, but also, as Dunkel (1986) states, "...response tasks should be success-oriented and should focus on training [students to listen for information or to be full discourse participants], not on testing listening comprehension", (p. 104). Thus, a lot of practice is essential before evaluation of this skill can be carried out. Indeed, if we want our students to be able to understand oral language, we must not only provide them with appropriate examples of contextualized speech, but also supply them with sufficient exposure to these contexts as a means of developing proper aural comprehension skills. In order to attain this, two practices should be closely followed.

First, authentic texts should be used whenever possible or, at the very least, contextualized texts, i.e., texts that would occur in real life. This will ensure that the students will listen to language that communicates a message and not just relates the proper linguistic form. For example, discerning the difference between a [p] and a [b] sound from a list of words that may or may not be related is representative of decontextualized language. In addition, this type of activity

serves only to make students realize that there are phonemic differences that can cause problems in comprehension, but serves no communicative intent. If the goal is communication, then the type of text must predicate this notion. What is such a text? For example, if the project under study is that of planning a vacation to a francophone area, students can be asked to listen to weather reports to determine which place has the best weather conditions at the time of travel. This type of activity involves both information-seeking and decision-making processes. Or, students can be asked to listen to a recorded message that relates to arrival and departure times of flights in order to determine if their flight is leaving on time, which ones are delayed and by how long. This kind of activity forces students to attend to certain information, a skill related to selective attention – a metacognitive learning strategy. Therefore, the listening tasks associated with these messages must be purposeful and based on strategies that promote the information-seeking and problem-solving processes.

The second practice relates to teaching students to use learning strategies to discern meaning. Many of these strategies are used naturally in one's first language, such as hypothesizing, predicting and anticipating, but these skills must be brought to a conscious level in a second language classroom, at least in the beginning, in order to develop and enhance aural comprehension. In this regard, one should be aware of the two forms of listening to which a learner can be exposed: 1) **interactive listening**, which involves the listener in active participation with the speaker, which means that the speaker and listener are switching roles continually and are involved in a constant negotiation process within the speech act and 2) **noninteractive listening**, which involves the listener in receiving one-way messages in which information is supplied, such as in the case of listening to flight information, a weather broadcast on the radio, a news broadcast, a television interview in which the listener is a third party, a song, etc. It is this latter form, for the most part, that is the precursory step to the former and, ultimately, the development of oral production skills. In this regard, there are three phases involved in the process for the development of aural comprehension skills, these being: 1) **pre-listening phase**, 2) **actual listening phase** and 3) **post-listening phase**.

The **pre-listening phase** is composed of two parts which relate to skills already used in one's first language: 1) the **anticipation of elements** and 2) the **contextualization** of the situation. Anticipation of elements involves students raising to a conscious level those general elements they have experienced previously in their mother tongue related to a particular context. Contextualization, a complementary activity, takes a particular new situation and analyses discrete aspects relating to such elements as the participants, the relationship between/among participants and so forth, which can employ students' past experiences as a reference point.

This pre-listening phase can be viewed as the "setting of the stage", since it provides the students with a frame of reference from which to select the

strategies needed to carry out the task. In order to facilitate this process, however, students could be made consciously aware of the kinds of information they may be lacking in the areas of social, cultural and linguistic information which could impede their ability to comprehend the text (Dunkel, 1986). In this case, some preteaching of key concepts may be required as a means of raising to a conscious level what students know and do not know in order to put them at ease with unfamiliar texts.

Generally, there are two kinds of activities that a teacher can use to "set the stage". Brainstorming is one way in which teachers may make students consciously aware of the anticipatory elements that could be heard in a given context. These brainstorming activities can consist of a review of the kinds of vocabulary items or phrases that one might associate with the context. These lists, written or verbal, can be created either as a group or individually. Further, in the brainstorming activity, students can be asked to ascertain whether or not they believe that the list, either drawn up by the students or provided to them by the teacher, does contain the elements they would anticipate for this particular context. This can be done by either checking off the items prior to the listening activity itself and later verifying them in the listening activity, or a survey of the class can be taken by asking the students to raise their hands if they think a particular element will be heard in that context, and the number of responses tallied and placed on the board to be verified in the listening activity.

A second way in which to "set the stage" is to describe to the students the type of oral text (interactive/noninteractive) that they will be listening to and to ask them to discern the following kinds of information: 1) the kind of relationship(s) that might exist between speakers, if any exists at all, 2) the general kinds of information that they might expect to hear, 3) where they believe this type of text would most likely occur, etc. Once again, the answers given would be verified in the listening phase. This kind of activity, then, raises to a conscious level what students have often already experienced in their first language and demonstrates to them how this knowledge is valuable in the second language classroom as well. The use of pre-listening activities, then, is an important aspect of the development of aural comprehension, since they teach students to anticipate the semantic and linguistic elements that are most often associated with a particular context. The ability to anticipate will develop tolerance of ambiguity and risk-taking behaviours, which is particularly important for all students, especially Beginning students.

The **actual listening activity** consists of two phases: the **verification phase** (the first time students are asked to listen to an aural text) and the **comprehension phase** (the second time students are asked to listen to the same aural text). In the verification phase, students can be asked to do any one of the following kinds of activities: 1) verify the elements they were asked to anticipate in the pre-listening activity, 2) take notes on what they heard, 3) determine where the conversation took place, between whom and when,

4) provide general details or the main idea of what they heard, 5) determine the mood of the speakers, etc. Cultural nuances can also be attended to in the verification stage by asking students to listen for such things as: 1) dialectical variations, 2) changes in intonation which can be related to an expression or word, known or unknown to the students, or 3) listening to two similar conversations presented by two different sets of francophone speakers and having the students determine the linguistic and/or paralinguistic differences that are evident in the dialogue. The goal of this phase is to verify students' hypotheses regarding the text they have listened to in order to develop their ability to anticipate and to use this as a strategy for listening.

In the comprehension phase, students are asked to provide more precise details in order to resolve a problem or meet a communicative need. This phase also provides students with feedback on their general comprehension. The kinds of activities in which students can be asked to participate are: 1) completion exercises in which they are required to use the information given in the text to complete the task, 2) answer, in oral or in written form, questions that relate to the text; however, these questions must go beyond the recall of information, and instead should focus on synthesis-type questions, such as having the students determine what would be the succeeding events based on the information they have at present, or on evaluation-type questions wherein the students are asked to use their past experiences as the criteria and to judge whether or not the passage, as they understood it, was consistent with their own experiences*, 3) give, in oral or written form, a summary of what they heard, 4) fill in a cloze passage based on the aural text, etc. As can be seen by the examples given, the most important aspect of this phase is to provide students with appropriate and sufficient feedback with regard to their ability to comprehend a text so that they can become more confident in the development of their listening abilities. In addition, it is important to note that the activities associated with this phase must be different from those used in either the pre- or post- listening phases.

The final phase is the **post-listening phase**, which consists of tasks that require the students to reinforce what has just been acquired and to relate it to previously learned knowledge while reflecting upon the strategies employed in the pre-listening and listening activities. This is an equally important phase, since it develops the students' ability to take what has been learned and apply it to either a similar or different context (a form of transfer or reinvestment).

Once again, the tasks used in this phase must be different from those given in the pre-listening and listening phases. Further, the kinds of tasks that are related to this phase quite often involve other skills such as an oral production

These are higher-order questions and are used best at the **Intermediate/Advanced levels. Evaluation-type questions can be used at the **Beginning** level but mostly of the Yes/No, True/False nature, since the students at this level will be limited in their language abilities and cognitive maturity may be a factor as well.*

activity, reading and/or written activity or any combination of these skills. The kinds of oral production activities that can be carried out would depend largely on the kind of oral text used; however, the kinds of things which can be done include: oral summaries, classroom discussions or debates on the subject, role-playing or simulations of the situation or interviewing each other as to the kinds of things one would hear in the context presented, followed by a survey of the class results being carried out. In terms of reading comprehension, students can read an article or an interview on the same topic and discuss how two different media address the same subject or students can be asked to research the different ways written texts could convey the same information. In regard to writing, students can be asked to write a written summary of the events from a journalist's perspective, write a character sketch about one of the people involved in the oral text, write a different ending to what they heard and share their endings with the class. A class discussion can arise from this kind of activity. As can be seen, there is a variety of ways in which the post-listening activity can lead to the introduction of another skill, which is, in reality, a transfer (reinvestment) of not only previously learned material, but also of that which was just acquired in the listening activity, bearing in mind the linguistic and cognitive levels of the students.

To understand the above discussion better, an example of an oral text is provided, in addition to examples of how one would go about using the text based on the three phases just presented. The text chosen is noninteractive, since only one-way messages are being conveyed, and reflects the kinds of messages that are presented to airline passengers before take-off. Here is a portion of the text that one might hear, bearing in mind that this text would not be heard in a second language classroom until after the pre-listening activity. Following the text are examples of how it can be used to create aural comprehension activities based on the pre-listening, listening and post-listening processes mentioned above.

CANADIAN AIRLINES INTERNATIONAL FLIGHT SAFETY ANNOUNCEMENTS

Bonjour mesdames et messieurs:

Le vol 1210, vers Montréal, des Lignes aériennes Canadien International décollera bientôt. Nous aimerions vous rappeler que les règlements du gouvernement exigent que tous les bagages soient soigneusement placés dans les compartiments au-dessus de vous ou sous le siège devant vous.

Veuillez vous assurer que votre ceinture de sécurité est bien attachée quand la consigne est allumée. Pour l'attacher, insérez la partie plate en métal dans la boucle. Tirez sur la courroie pour l'ajuster autour de vos hanches. Pour la détacher, relevez la boucle et tirez.

suite...

Avant d'entreprendre ce voyage, nous aimerions attirer votre attention sur certains dispositifs de sécurité.

Ce Bœing 727 est équipé de quatre portes, deux à l'avant et deux à l'arrière. Chaque porte, clairement indiquée par une enseigne, est munie d'une chute d'évacuation. De plus, deux hublots issues de secours sont situés au-dessus des ailes. Nous vous prions de prendre quelques minutes pour situer les deux issues les plus proches de vous.

Si un incident nécessitant l'évacuation de l'avion venait à se produire durant ce vol, veuillez suivre les instructions de votre agent de bord et laisser vos effets personnels...*

**Reprint permission for the above text has been provided by Canadian Airlines International for the sole use within this document and cannot be used in any context other than for the demonstration of an authentic text for the development of aural comprehension.*

Pre-Listening Activities

1. Develop questions based on the five basic elements of context-embeddedness listed on page 47, relating to students' personal experiences on an airplane.
   e.g.: 1. Qui a déjà voyagé en avion?
   2. Écoute-t-on des messages avant que le vol décolle?
   3. Si oui, normalement qui donne ces messages?
   4. Qui doit écouter ces messages?
   5. Est-ce que ces messages passent par les hauts-parleurs?

   Students' answers can be recorded on the board as they make a show of hands or they can write their answers on a sheet of paper with one-word responses being accepted. Answers are to be verified in the listening activity.

2. In groups of two, students draw up a list of objects they think might be mentioned in a flight safety announcement. After two minutes, groups share their lists and a class list is created to be verified in the listening activity. Students should be grouped in such a way that those who have never been on a plane are working with those who have.

3. Students provide the flight instructions they think they might hear using imperatives. Students can provide the answers using gestures if they are unable to articulate the message, with the teacher providing the verbal instructions that accompany the gestures. (Remember, we are developing aural comprehension here, not production. Gesturing teaches students to find another way of expressing themselves.)

Listening Activities

1. *Verification* – Students verify elements listed after hearing the safety announcement played a second time.

2. *Comprehension* – Students imagine they are inspectors for Transport Canada. They are to fill in certain details regarding Canadian Airlines' safety announcements to ensure passenger safety. The fill-in activity could look like this:

   VÉRIFICATION DES ANNONCES DE SÉCURITÉ

   Nom de l'inspecteur: _____
   Ligne aérienne: _____
   Numéro de vol: _____
   Destination: _____

   Cocher "oui" si les directives sont mentionnées.

	OUI	NON
1. Placement des bagages	☐	☐
2. Port de la ceinture de sécurité	☐	☐
3. Nombre de portes	☐	☐
4. Directives pour l'évacuation de l'avion	☐	☐
5. Usage de l'oxygène	☐	☐

   Students verify their comprehension orally with the rest of the class.

3. *Comprehension* – Students are given written questions or completions which require certain details to be attended to.

   e.g.: 1. Qui exige le placement des bagages? _____
   2. Où vont les bagages avant le décollage? _____
   3. La consigne est allumée, qu'est-ce qu'on doit attacher? _____ .
   4. La partie plate en métal est insérée dans _____ .
   5. Les issues de secours sont situées _____ des ailes.

Post-Listening Activities

1. **Oral Production Activity**

   Students prepare an interview between a flight attendant and a journalist explaining the safety precautions used by the airline. Students can invent the name of an airline or use the name of a well-known Canadian or francophone airline. Students present their interviews to the class.

2. **Oral Production/Reading Comprehension Activity**

With students in pairs, one pair is given one envelope with information and the other is given another envelope. The pairs must match their information in order to create the messages.

Envelope A	Envelope B
- La consigne est allumée,	- Avant le décollage
- placez vos bagages dans les compartiments.	- est équipé de quatre portes.
- Les issues de secours sont situées	- Chaque porte est munie
- Le Bœing 727	- attachez votre ceinture de sécurité.
- d'une chute d'évacuation.	- au-dessus des ailes.

Next they must order the messages to create a brief flight safety announcement. Students may add any other information they may feel is necessary. Students present their announcements orally.

3. **Written Expression Activity**

Students brainstorm the safety procedures used on an airplane in a group. Students write a brief summary for travellers explaining what kinds of things they need to know about air safety.

As can be seen, each activity has been different, yet the same context has been used, ensuring the recycling of knowledge by providing sufficient exposure and use of the same content in a variety of ways. The three phases, as outlined above, are intended to provide teachers with a framework within which to evolve their own methodology for developing excellent listening skills and strategies that will assist students not only in the classroom but outside its confines as well.

Teachers may find, in the beginning, that it is difficult to determine what kinds of activities they may be able to do with a given oral text using the three-phase process described above. To facilitate the process, Table 7 has been developed as a means of brainstorming the kinds of activities one can do. Teachers will note that the arrows indicate activities that are more difficult in nature as one progresses along the continuum. The horizontal categories represent the "reason for listening", i.e., "what" information-seeking process is the focus, and the vertical categories describe the actual activities that can be carried out, i.e., "how" the information will be obtained. The following table uses the Canadian Airlines activities described previously to demonstrate how the table can be used. A table for classroom use can be found in Appendix A.

TABLE 7
ACTIVITIES FOR AIRLINE SAFETY ANNOUNCEMENTS

Type of Oral Text: Airline Safety Announcement

Reason for Listening (what) / Activity (how)	Identification ▶	Orientation (based on contextual elements) ▶	Main Idea Comprehension ▶	Detailed Comprehension ▶	Reinvestment of Knowledge ▶
Limited verbal/ non-verbal (e.g., pantomime, T.P.R., show of hands) ▼	Provide flight instructions using T.P.R./draw objects found on an airplane used in flight announcements	Verify elements listed			
Verification of context (e.g., matching, providing answers, choosing correct answers, etc.) ▼		Ask questions related to past experiences on an airplane			Match information and create safety message
Transfer of details (e.g., cloze exercises, charts, grids, applications, etc.) ▼			Fill in an inspector sheet for adherence to safety rules	Answer written comprehension questions	
Summary of text (oral or written) ▼					Write a summary of safety features for travelers
Duplication of text (e.g., role-playing, dictation, transcription) ▼					Prepare an interview between a flight attendant and a journalist
Extension of text (e.g., oral discussion, debate, written review or article) ▼					

**Adapted from Lund, 1990.*

This table is intended only to assist teachers. The activities described in parentheses are only suggestions and are by no means exhaustive. Teachers are strongly encouraged to use this taxonomic table as a means of exploring the number of ways in which an oral text can be used. In doing so, teachers will see that any given oral text can generate numerous ways in which to develop aural comprehension.

BEST COPY AVAILABLE

Oral Production

Oral production is developed sequentially in terms of the kinds of texts that are producible by the learner, i.e., from simple messages such as salutations to discourse that involves coherent and cohesive thought, present in such texts as oral presentations or speeches. Oral texts can be of at least four types: prepared or spontaneous, interactive or noninteractive. Each kind of text takes time to develop in the second language classroom and requires different teaching strategies in order to ensure this development.

First and foremost, it is important to discern the different types of oral texts that can be developed. In general, there are two types of texts that exist: 1) **interactive** texts involve at least two or more people who are engaged actively in dialogue with one another; this type of discourse is often typified by spontaneous or unprepared speech, such as conversations or informal debates and 2) **noninteractive** texts, whereby the speaker produces an oral text but does not expect a direct reaction to his/her speech act. This type of discourse is almost always prepared, either fully or partially, and often consists of texts such as announcements, narrations, presentations, speeches, etc. Most often, **prepared** speech consists of the following kinds of characteristics: 1) thoughts are organized and clear and 2) one's argumentation is evident. **Spontaneous** speech is often characterized by hesitations, false starts, long pauses, incomplete thoughts or statements, a lack of coherence in thoughts and statements made, the making of grammatical errors, and the speaker listening to him/herself (self-monitoring) so as to modify the statements that are being made in order to sound intelligible.

Although the two types of oral texts, interactive and noninteractive, have typical characteristics, there is some crossover in terms of the degree of spontaneity or preparation that can take place. For example, if, before making a telephone call to a colleague, you jot down a few points to remind yourself of what you intend to discuss in your conversation, you have demonstrated a degree of preparedness, since the topics of discussion have been established prior to your conversation. However, there is still spontaneity because the exact discourse patterns are unrehearsed. On the other hand, you may have prepared a very detailed speech for a presentation and upon its delivery you find that your audience is not captivated by what you are saying. Consequently, you abandon your speech temporarily and create as you go along. This scenario demonstrates spontaneity in noninteractive discourse. Therefore, the context in which the oral production takes place can be a factor in determining the degree of spontaneity or preparedness of the oral text.

In the past, in the general course of oral language development, the tendency has been to allow students plenty of time to prepare their dialogues, skits, presentations, etc., in order for them to present the best possible product. This teaching strategy has been, and still is, an important aspect of language

development, but its main purpose is to develop students' ability to order their thoughts and choose the correct linguistic expression or grammatical form. These cognitive and metacognitive strategies are important in the preparation of noninteractive texts but do not assist students in making the transition to unprepared texts. Therefore, a special effort must be made in order to develop students' confidence in producing such texts, whether oral or written, which allow them to deploy certain strategies that are for the most part found in unrehearsed speech. These strategies include: self-correction, paraphrasing, refining and clarifying meaning by listening to oneself, negotiating meaning by becoming actively aware or conscious of one's production skills, using circumlocution or asking for help with a word or phrase, even if this occurs in one's first language. In essence, then, it is up to the teacher to assist students in moving away from a dependency on prepared speech to spontaneous discourse, which is more the norm outside the confines of the second language classroom than is prepared speech.

In the classroom, oral production activities will depend upon three factors: 1) the purpose of the oral production, be it experientially-, communicatively- or linguistically-based, 2) the type of production activity that is planned and 3) the linguistic-communicative level of the students. For the most part, **Beginning** level students will need time to prepare their oral production in order to reduce frustration. Nevertheless, the teachers should engage **Beginning** level students in simple spontaneous exchanges so as to develop their confidence in this kind of speech act. **Intermediate** and **Advanced** levels students should be given more opportunities to produce spontaneous speech; however, this will depend largely on the type of oral production activity and its purpose.

When choosing an oral production activity, its purpose will determine the kind of "product" the teacher can expect. For example, if students are given oral drill exercises, such as transformation drills (i.e., exercises that involve students in making linguistic changes in sentences from singular to plural, from one tense to another, from first person to third person, etc.) or completion drills (i.e., exercises in which the students complete the sentence with a word or phrase), the type of "product" is the correct answer, since the focus is on the knowledge and use of the language. Consequently, these types of so-called mechanical activities are not considered to be communicative, since they do not convey messages that are relevant to the learner nor are they a consequence of an information gap (Paulston, 1975).

However, these types of activities do play an important role in the development of the students' linguistic abilities, but teachers must ensure that the pattern exercises they choose for developing certain linguistic structures are in keeping with the context and are relevant to the students' work. For example, if the field of experience is "Food" and you wish to drill the verb "prendre", this should be done in such a way that the verb is contextualized in terms of food and not dealing with any of its other uses. This transfer will come when the context predicates it. Also, when drilling the verb, one must ensure that the type of drill

questions used are within the experiences of the students. For example, if one asks the students: "Que prends-tu pour le diner quand tu es dans un grand restaurant?", grade four students may have difficulty answering this type of question if they possess limited experience in this area; however, grade ten students may be able to answer more readily since this may well be within their experience. Therefore, it is very important that the type of oral linguistic exercises given to the students take into account context, students' interests, their experiences and maturity.

For an oral production activity to be communicative, it must have the following characteristics: 1) involve the transfer of information that is unknown or not well known to the listener(s), 2) be task-based, i.e., it relates to an activity that occurs in real life, 3) be contextualized, i.e., the speaker has information regarding who the audience is, for what purpose he/she is producing the information, any other circumstances surrounding the production, etc. and 4) be meaningful to the learner, i.e., the activity is relevant to the speakers' age group and life experiences (Tremblay, 1989). In these oral communicative activities, students are required to supply the information that is needed or missing in order to carry out the task, which may be either prepared or unprepared. Communicative activities consist of such techniques/procedures as brainstorming, role-playing, taking surveys, giving directions, games (especially those that are played in real life), impromptu conversations, interviews and so on.

The same types of communicative activities can be done at an experiential level. The difference, however, lies in the fact that now students are making the decisions regarding the linguistic knowledge and skills they will need in order to convey their own intents based on the context. In this sense, the language experience is taking into account the students' experiences and interests so that by carrying out the activity it becomes meaningful and relevant to them. A brainstorming activity will help illustrate how the same technique/procedure can be communicative in one instance and experiential in another.

Brainstorming, when used as a communicative technique, has a very specific purpose. For example, in the field of experience "Food", students could be asked to brainstorm all the food words they know in English which they think may sound the same in French. The teacher supplies the students with the word in French and they verify if they are similar or not. In this case, the students are communicating ideas, but the intent of the activity is very specific, i.e., the students' knowledge is being directed towards the development of a food vocabulary list, based on what they know about food in general. In addition, there is an information gap, since the students are not certain whether the vocabulary they are furnishing exists in French or not; therefore, their hypotheses are being verified and they are bridging the gap.

However, in order to make the same technique experiential, the teacher could ask the students to brainstorm the types of food they would like to eat at their

class picnic. Once the list has been prepared, they could decide who would bring what item to the picnic. In this sense, the activity is experiential in that it is relevant and meaningful to the students, with their interests at the core of the activity. In effect, they are actually participating in making decisions that pertain to them. Essentially, then, the distinguishing factors between a communicative activity and an experiential one are: 1) the limitations placed on the activity, i.e., its purpose, 2) how relevant and meaningful the activity is in terms of the students' interests and maturity and 3) whether or not the students play an active role in the decision-making process.

There are a variety of oral production activities that can be planned which can be used at all language levels (**Beginning**, **Intermediate** or **Advanced**); what will change is the focus of the activity and its complexity. A useful example is a **survey** activity, which often involves the reading comprehension skill, since surveys or questionnaires usually appear in print form. At the **Beginning** level, a check-off format is most appropriate as a means of compiling information, since these surveys will focus mainly on vocabulary use. For example, if the field of study at this level is "Clothing", then the type of survey questions asked would relate to vocabulary use, such as: "Quand il fait chaud, préfères-tu les shorts ou un maillot de bain?" Students would answer the question using a one-word answer that reflects their choice. A full sentence is not necessary, because the purpose of this type of activity is to convey one's message, not supply the correct form. The survey form for this type of activity may look like this.

SONDAGE DES PRÉFÉRENCES

Coche (√) les réponses de ton partenaire.

1. Garçon ☐
   Fille ☐

2. Quand il pleut, portes-tu :

   ...un imperméable? ☐
   ...des bottes en caoutchouc? ☐
   ...un parapluie? ☐

3. Quand il fait chaud, portes-tu :

   ...un maillot de bain? ☐
   ...des shorts? ☐
   ...des jeans? ☐

The same questions can be used with pictures for the vocabulary if the students require a memory aid.

For example:

1. Garçon ( ) ☐

   Fille ( ) ☐

2. Quand il pleut ( ), portes-tu :

   ...un imperméable ( )? ☐

   ...des bottes en caoutchouc ( )? ☐

   ...un parapluie ( )? ☐

etc.

A follow-up to this activity might involve having students summarize the results of the survey orally, followed by a written summary of the results in which the students would copy down the report as a form of guided practice in which knowledge is transferred to the written skill and reinforces what was learned orally.

At the **Intermediate** level, the focus will be more at the sentence level, where students are asked to state their opinions, likes/dislikes, etc., in sentences. Thus, if the field of experience is "Fashion", a survey question at this level may be: "Les fins de semaine, qu'aimes-tu porter?", with a follow-up question such as: "Pourquoi aimes-tu porter ça?" Students are required, then, to substantiate and elaborate on their answers, where they might use complete sentences or other appropriate rejoinders. The survey would be made up of questions relating to other activities that students participate in and the types of clothing they would wear for these occasions. Notes can be jotted down on the survey form as the questions are being asked, replicating an activity done in real life. Once the data are collected, an oral or written class summary can be made, which would be used later on in the unit or project under study.

At the **Advanced** level, surveys can take on the role of determining students' knowledge. At this level, if the field of experience under study is "Living Alone" and the unit or project revolves around the creation of a pamphlet describing the essential aspects of living alone, the types of questions that could be asked would be used to determine what is important to know about living alone. One aspect of living alone is job hunting. Example questions might include: "Imagine qu'un(e) élève aura une interview pour un poste dans un magasin. Il/elle décidera qu'il/elle aura besoin de nouveaux vêtements. Comme tu sais que cette personne a 17 ans, quels conseils lui donnerais-tu pour l'achat des nouveaux vêtements?" or "À ton avis, serait-il possible de dépenser cent dollars pour l'achat d'une bonne variété de vêtements?", "Pourquoi ou pourquoi pas?".

"Ça inclurait quoi?" At this level, then, students are using more sophisticated language in addition to attempting to use information to solve a problem.

More examples of the types of oral production activities which can be used at any level follow; however, they must be adapted to suit the needs of the context and the students' linguistic level. Thus, the descriptions are general in nature and will need to be tailored to the project being developed.

Brainstorming is a cognitive strategy that generally involves the process of generating or creating ideas to resolve a problem. In the second language classroom, we can use this process to generate vocabulary, expressions or, at more advanced linguistic levels, ideas. This type of activity focuses on communicating thoughts, not on linguistic accuracy. Therefore, linguistic errors may be found as a product of this activity and should be accepted accordingly; however, if errors impede total comprehension, then the negotiation of meaning plays a major role here. This kind of activity can be done as an entire class or in small groups of between four to six students, in so-called "buzz sessions". Students must be reminded that the goal here is the generation of words, expressions or ideas and that all answers should be accepted without criticism. This process can also be used as a pre-production activity.

Role-playing or **simulations** are oral production activities which are usually based on a listening activity, having exposed previously the students to certain language patterns needed for this activity. At the **Beginning** level, especially, it is advisable to demonstrate or model the process for the students. This can be done by the teacher or through the use of audiotapes or videotaped scenes. In some cases, students can be supplied with cue cards that may present the entire situation with only certain aspects missing, which are then filled in by the students. On the other hand, perhaps just the beginning of the dialogue is supplied and students might be asked to fill in orally the missing information. In another case, cue cards would provide students with information on what they are to talk about. Variations on this process include: partners switching roles, an audience member intervening and giving one of the characters advice on the situation, one participant actually playing a role with the other role being played by an "imaginary" person, requiring the audience to determine what the "imaginary" person is saying, one person playing both roles or various groups replaying the same roles. For students at the **Intermediate/Advanced** levels, role-playing can replicate typical situations, such as purchasing an item in a store or conflict situations such as having students explain to their parents why they are late. This type of activity, then, allows students to recycle knowledge and experiences.

Conversations are similar to role-playing but differ in the sense that they relate more to unprepared discourse and to events that occur more on a daily basis, such as asking some friends about the movie they saw the night before. In order to carry out this type of activity, one should have the students brainstorm.

as a class or in small groups, the kinds of words or expressions and structures they think they will need for the conversation. From there, depending on whether the teacher is dealing with **Beginning, Intermediate** or **Advanced** language level students, he/she may wish to give them time to prepare or allow them to carry on an impromptu conversation, the latter assisting students in becoming more independent and confident speakers. Another way in which students can be assisted in creating a directory of expressions is by the teacher providing them with a written text dealing with the topic at hand. Students now search the text, either individually or in small groups, for the expressions or words they feel they will need.

When students present their conversations to the class, those students who make up the audience should be actively engaged in an activity that corresponds to the conversation. Students can be asked to do a listening activity as outlined in the section on aural comprehension or they can be asked to evaluate the conversation (see the section on peer evaluation in the **Student Evaluation Guide**). Above all, it is important to involve students in their peers' oral productions, as this will assist them directly in developing their aural comprehension skills and indirectly in improving their own oral production skills.

Interviews are a variation on conversations but require a preparation phase in which the types of questions that will be asked are mainly predetermined. For **Beginning** level students, the teacher may prepare the sequence of questions or the questions may be decided upon as a class. Such an example is a game called *Social Bingo* (Omaggio, 1986), in which the students attempt to fill in their Bingo cards by interviewing fellow students so as to determine which situation belongs to whom. Then they write the student's name below the situation. The teacher can decide what vertical or horizontal line, the X and so on is to be the winning combination. An example of such a Bingo card follows (on page 63).

At the **Intermediate** or **Advanced** levels, students can be allowed to prepare their questions in advance, in which case they would be creating structured interviews. This preparation process can be done individually, in pairs or in small groups of students (three to four). When the students have decided upon their questions, these can be transferred to cue cards to help facilitate the interview process, which replicates a process that is often used on television. Interviews can also be unstructured, but this is probably best done at the **Advanced** level, since this type of activity will encourage students to be more spontaneous in the use of their knowledge of the language and to choose the best means of expressing themselves. This type of activity mainly requires the use of metacognitive strategies, since students are required to sustain the interview process by choosing the best linguistic expressions, monitoring their speech and self-correcting. This type of interview is used best for gathering general information, since it is more like a conversation than a question-answer session.

LE BINGO SOCIAL

B	I	N	G	O
Quelqu'un qui aime les maths.	Quelqu'un qui aime les sciences.	Quelqu'un qui aime les fins de semaine.	Quelqu'un qui aime les études sociales.	Quelqu'un qui aime l'école
Quelqu'un qui aime l'anglais.	Quelqu'un qui adore la musique.	Quelqu'un qui aime les ordinateurs.	Quelqu'un qui déteste le français.	Quelqu'un qui déteste les études sociales.
Quelqu'un qui déteste les sciences.	Quelqu'un qui aime le français.	LIBRE	Quelqu'un qui aime regarder les sports à l'école.	Quelqu'un qui aime les clubs à l'école.
Quelqu'un qui aime le drame.	Quelqu'un qui aime les arts plastiques.	Quelqu'un qui déteste l'anglais.	Quelqu'un qui adore l'éducation physique.	Quelqu'un qui ne prend pas le déjeuner à l'école.
Quelqu'un qui déteste l'école.	Quelqu'un qui est dans un club à l'école.	Quelqu'un qui prend le déjeuner à l'école.	Quelqu'un qui a son casier en désordre.	Quelqu'un qui déteste les ordinateurs.

A **debate** is a production activity that requires high levels of language ability and is best done at the **Advanced** level, since students at this level will have had more exposure to the language. Furthermore, this type of activity requires critical thinking skills which are often associated with more mature students. This type of activity can involve two steps: 1) researching the topic and 2) brainstorming prior to the debate. The first step can involve a "reading for information" stage in which students gather data regarding the topic to be discussed, which would include the jotting down of notes which students would use in the debate to support their opinions.

Alternatively, students may wish to interview key resource people who could supply them with information on the topic, in which case they also would be using interview techniques. Students could then be grouped according to their opinions so that, as a group, they can develop a defence of their opinions. Once students have pooled their information, the groups can be divided again so as to carry out a practice session to determine if their defence is solid enough. At the same time, they can determine what appropriate linguistic forms and vocabulary will be needed in order to express their intents best. Once the "mock" debate session has been completed, the second step can take place.

This step involves students brainstorming linguistic items such as "taking the floor formulae", i.e., expressions needed to agree or disagree, to show objection, to support an idea/opinion, to express an opinion, etc., so that they will have at their disposal the necessary linguistic formulae that will assist them in sustaining a communication. This type of activity also allows for the use of negotiation techniques, which can also be brainstormed so that students have access to ways in which they can clarify another's communicative intent. Once the debate begins, the role of the teacher as an observer is to note frequent errors in communication, which will be discussed at a later date but not during the process. Students not participating in the debate are also observers, but they should be given a task that relates to the debate, such as writing a summary of the key points raised by either side or writing an opinion from the observer's point of view as to which side presented the best argument. As well, the summary can be done orally, followed by a discussion of what types of difficulties the students encountered in presenting their opinions, which takes on the form of analysis and reflection. This activity, then, is probably the most difficult and most challenging for students. Thus, students must be given ample time to prepare properly for this type of task.

The last type of oral production activity to be discussed is the use of games. Games are an excellent means of reviewing linguistic structures or they can serve as information gap activities. Games are highly motivational and students easily become involved in them. Games that are offshoots of well-known games or games that are broadcasted on television are particularly popular. The advantage of creating and using games that are based on these models is that the students already know the rules of the game. Two examples will be given to assist teachers in developing their own games.

"*Jeopardy*" is a well-known television program based on the development of questions that contain the answer in the question formulation. This type of game practices question formats that use forms such as intonation or inversion. The game is based on contextualized categories, from which students must choose a category and the number of points they are going for. For illustrative purposes, the field of experience "Housing" will be used.

First, four categories are chosen and written on the board with the corresponding number of points available as shown below:

Les pièces de la maison	Les activités	Les meubles	Les appareils ménagers/électriques
10	10	10	10
20	20	20	20
30	30	30	30
40	40	40	40
50	50	50	50

Students are then divided into teams and begin the game by making a statement such as: "Les pièces de la maison pour 10 points, s'il vous plait." The teacher then reads the corresponding problem. These problems can be as simple or as complex as the teacher desires, adjusting them to the students' language and cognitive levels. For example, "C'est un endroit dont tout le monde a besoin le matin. Là, on se brosse les dents, on se rase, on se lave, on prend sa douche, etc." The student responds by asking an appropriate question. For example, "C'est une salle de bain?" or "Est-ce que c'est une salle de bain?" or, if the students are able to use the inversion form, "Est-ce une salle de bain?" If the question is correct the student's team receives the points. Here are some examples for these categories:

<u>Les pièces de la maison</u>

10 – C'est l'endroit où on prépare les repas. (La cuisine)
20 – On peut y avoir beaucoup d'appareils électriques pour les disques, les films, etc. (La salle de séjour)

<u>Les activités</u>

10 – C'est une activité qu'on fait dans la chambre à coucher. (dormir, étudier)
20 – C'est ce qu'on fait quand on emploie des livres de recettes. (cuisiner, préparer un repas, faire la cuisine)

<u>Les meubles</u>

10 – C'est là où on se couche le soir. (Un lit)
20 – C'est un objet absolument nécessaire pour prendre un bain. (Une baignoire)

<u>Les appareils ménagers/électriques</u>

10 – On a besoin de cet appareil pour cuire le poulet, un gâteau, etc. (Un four)
20 – On a besoin de cet appareil pour sécher le linge. (Une sécheuse)

The game is finished when all the categories have been completed and the points have been awarded. Teachers could encourage students to prepare the definitions in groups so that they are not only practising question formats, but also sentence development (adapted from Galloway, 1990).

Another commonly used game is "*Tic-Tac-Toe*". This game has simple rules and can be used in a number of ways, especially to review vocabulary, expressions and grammatical structures. One way in which this game can be played is to set up the tic-tac-toe on the board, with each square containing a number as shown in the following example:

1	4	7
2	5	8
3	6	9

These numbers correspond to questions or definitions, previously prepared on recipe cards, that the teacher or a student reads to the class. With the class divided into two teams, one team the X's and the other the O's, a member of one of the teams chooses a number and must answer the question or the definition correctly. If the student answers incorrectly, the opposing team can opt to steal the square by answering the question and providing the correct answer. Students are highly motivated by this game, since they know the strategies needed to win at "*Tic-Tac-Toe*".

Information gap games involve students sharing their information in order to solve a problem or a puzzle. One type of information gap exercise is to have two students work together to solve a mysterious coded message in which each student is given a message, but only half of the code. In pairs, students figure out their message. Groups of students are given a number of coded messages that they must share with each other in order to solve the problem, in this case a possible murder. There are fifteen coded messages to this "whodunit", which one may wish to try with a class. For this reason, the coded messages can be found in Appendix A so that they may be photocopied. The answers for the messages will follow, with the solution as well.

This type of activity allows students to exchange ideas freely, while attempting to resolve a problem. Activities of this sort are stimulating, motivating and encourage students to use their linguistic knowledge in a non-threatening atmosphere. Another information gap activity which demonstrates how individual students make choices regarding the rules they must follow at home is included in Appendix A. Students must share their information with another student or other students to see how similar or different their rules are. The same activity can be done again, only this time students create the rules for their parents.

One can see, then, that there are a number of ways in which oral production can be developed. The field of experience and the project will determine the types of

activities that will be employed as will the students' linguistic abilities. Teachers, however, should always keep in mind the students' linguistic ability and cognitive maturity when choosing oral production activities, in addition to the degree of preparedness or spontaneity the activity will require. Oral production activities should encourage students to use their linguistic, socio-linguistic and discourse knowledge to the fullest extent.

Reading Comprehension

Reading comprehension, like its aural counterpart, listening comprehension, is a receptive skill, which again involves active processing. Efficient readers not only decipher or decode written symbols, but also, and more importantly, interpret and construct meaning from print. In this process, concepts and values are actively experienced by readers first; then these ideas and beliefs are internalized verbally; and lastly, they are read and/or written about by language users. Throughout this process, readers search for all kinds of clues and call upon their resources to assist them in their construction of meaning (e.g., sound-symbol relationships; grammatical, semantic and contextual clues; their background and personal experiential history; the purpose for which they are reading and so forth). In this latter sense, in particular, reading has much in common with listening, though it is more complex, involving the use of more interpreting skills in that it does not benefit from the immediacy of the imparted message usually associated with listening. Reading, too, has primarily a twofold purpose: 1) to participate in discourse and 2) to obtain information (i.e., reading serves a need or a purpose). Thus, the kinds of activities that are used to develop the reading skill must represent this need to read while involving both the problem-solving and information-getting processes.

Reading, therefore, constitutes active participation in discerning or constructing meaning found in print. Of course, the print itself is not the originator of the message. Messages of all kinds that are to be read are produced by someone, i.e., they have an author. Hence, when interpreting written messages, readers need to relate with the author, thereby negotiating with the author his/her intentions, purposes, background and so forth.

Reading with meaning is also contingent upon grasping key contextual clues. Without a context, meaning is difficult to interpret or construct. We are all familiar with instances of reading we have incurred in our own lives, even in the mother tongue, where the words in print could be decoded or deciphered but were not understood because we lacked the background or context-embeddedness with which to connect meaningfully and effectively with the author (e.g., technical manuals, decontextualized instruction sheets or subjects in fields of experience outside our purview). In the second language, special care will need to be taken, in helping learners develop their reading ability, to create context. Here again, it is useful to recall the five basic elements of any context

(Tremblay, 1989. See also the preceding section on Aural Comprehension for further amplification):

1. the participants;

2. the relationship existing between the participants;

3. the communicative intent(s) used for participating in the speech act;

4. the medium through which the information is transmitted (e.g., personal letter, informal message, instruction sheet, novel and so forth); and,

5. the significant background factors pertinent to the context which will affect the speech act.

As in listening, each of these elements plays an important role in defining the context and is needed in order to attain full comprehension of the text being read.

Knowing how important context is for meaningful reading helps us determine the kinds of reading tasks that are appropriate and helpful in developing the reading skill in the second language classroom. As well, we can become more consciously aware of the nature of reading materials we are introducing in class. That is, reading is not done for its own sake; rather, it is done for a purpose.

Essentially, print materials/resources are of two kinds: didactic or authentic documents. Hammerly (1982; 1986) has suggested that didactic materials, which are prepared specifically for second language instructional purposes and with a second language clientele in mind, can be used for intensive reading purposes. In such reading, the ratio of new linguistic elements (e.g., vocabulary, grammatical structures, etc.) to old/already known is very high. Thus, in using didactic materials, the emphasis is primarily on teaching/learning aspects of the language and less on reading for normal problem-solving or information-getting purposes. It has been suggested, too, that authentic documents, which are not prepared specifically for second language instructional purposes and which normally have a first language clientele in mind, can be used for extensive reading purposes. In this case, the ratio of new linguistic elements to old/already known should be much lower; however, it is anticipated here that readers have had considerable "hands-on" and oral experience with the ideas and are reading now primarily for legitimate problem-solving or information-getting purposes.

Given the importance of context in the making of meaning from print, to which we have alluded above, it is important that reading tasks for the second language classroom focus mainly on reading for these latter purposes. A lot of practice is again essential before evaluation of this skill can be carried out. Therefore, if we want second language learners to be able to understand written

language, we must not only provide them with appropriate examples of contextualized reading materials but also supply them with sufficient exposure to these contexts as a means of developing strong reading comprehension skills. In order to attain this, two key practices should be followed closely: 1) use more authentic reading materials and 2) teach students to use learning strategies to interpret or construct meaning from print.

First, authentic texts are those that would occur in real life (e.g., in telephone messages, grocery lists, poems or application forms) and which convey context-embedded messages. Using such reading materials will ensure that students will read language that communicates a message and not just relates some proper linguistic form. For example, recognizing and being able to decode the sound [o] in a seeded passage that may or may not convey a meaningful message is representative of decontextualized language. Such an activity helps students decipher a phonetic element, a useful sub-skill in reading. However, not going beyond this point and limiting ourselves to such material leads nowhere communicatively. If the goal is communication, then the type of text used should reinforce this notion.

An authentic reading material is one learner's study to find something out. For example, "classified advertisements" in a newspaper might be read over a certain period of time to determine what number and kind of positions require bilingual skills. If travelling to a francophone area, students might read tourist brochures to assist them in making up a list of places they would like to visit. If a controversial issue is being studied in a particular field of experience, students might read representative English- and French-language newspaper editorials and magazine articles to gain and discuss insights they have acquired relative to English- and French-language perspectives on the issue. These kinds of activities force students to attend to certain information, search out context clues, seek patterns and so forth. In the process, they are making informed guesses and testing hypotheses, doing reading of the kind Smith (1984) has referred to as a "psycholinguistic guessing game" in which the reading process goes beyond decoding to include as well the construction of meaning, drawing upon semantic clues, background knowledge, prior experiences, indeed the general culture of the students who are brought to the task of reading comprehension. The reading tasks associated with such passages must be purposeful and are based on strategies that promote the information-getting and problem-solving processes.

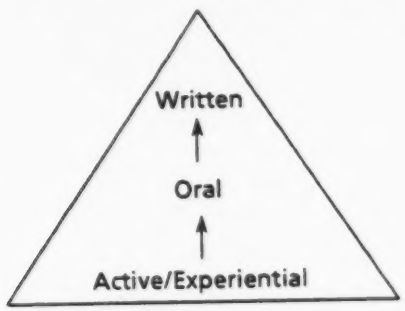
The second reading practice involves helping students become better and more effective "guessers" and risk-takers. To achieve effectiveness in these areas, they must acquire and use learning strategies that will assist them in discerning meaning from print. As with listening, many of these strategies, such as hypothesizing, predicting and anticipating, which are used naturally in one's first language, must be brought to a conscious level in a second language classroom in order to develop and enhance reading comprehension. Other strategies, particular to the reading skill only, such as scanning and skimming,

will also need reinforcement. Moreover, where there are background gaps and/or potential cultural miscues, efforts must be made to help learners pick up that which is missing.

Unlike listening, which involves both interactive and noninteractive types (see section on Aural Comprehension), all reading is essentially noninteractive. In this sense, reading is more difficult than listening because readers are always receiving one-way messages in which information is supplied and they have no immediate opportunity for stopping the exchange, negotiating meaning with their writing counterpart or doing perception checks. For this reason, the foundation for reading activities is very important. Three phases are proposed in the process for the development of reading comprehension skills: 1) pre-reading phase, 2) actual reading phase and 3) post-reading phase.

In describing what reading is in the introduction of this section on Reading Comprehension, we have indicated basically three broad stages as articulated in the schema (Figure 8) which follows (the first two of which are of particular importance for Beginning readers in the second language):

FIGURE 8
AN EXPERIENTIAL BASIS AS AN APPROACH TO READING



The **pre-reading phase** involves the first two stages: active/experiential and oral. First and foremost, we cannot assume that students have an adequate or any experiential background with the reading content to be studied and interpreted. In their realm of life experiences, the topic engaged in the reading passage may be novel or, given the changed linguistic-cultural setting, they may have cultural background gaps that might lead them to miscue and, resultingly, misinterpret the passage. Thus, at this phase, it will be important to create or re-create the experience for learners. In this process, students will become involved in actually doing things in a given field of experience. In the course of doing things, context will be created and, as oral language is introduced simultaneously, linguistic sounds, structures and vocabulary pertinent to that field of experience will be acquired. The whole process will involve students in activities like role-playing, simulations or discussions in which note is taken, for example, of the relationship between participants, the

focus or theme, etc. Of course, while not assuming prior experience with the theme under study, it is also possible to draw, if applicable, on the students' past related experiences in their mother tongue. As with the pre-listening phase in aural/oral language development, this pre-reading phase can also be viewed as "setting the stage", since it, too, provides students with a frame of reference from which to select the strategies best suited or needed for carrying out their reading task(s). Here, again, it will be desirable to help make the students consciously aware of the kinds of information they may be lacking in the area of social, cultural and linguistic information which might impede their comprehension of the text being read.

The stage is set in pre-reading in ways quite similar to how it is set in pre-listening: brainstorming and describing the type of written text to be read. In brainstorming, the teacher helps students consciously anticipate elements they might meet in the text. In describing the type of written text, students will come to understand better and be consciously aware of the fact that different texts convey different messages, use different modalities, etc. (e.g., business letters, legends, fairy tales, grocery lists). The use of these pre-reading activities, then, is an important aspect of the development of reading comprehension, since they teach students to anticipate the semantic and linguistic elements that are often associated with a particular context. Again, further tolerance of ambiguity and appropriate risk-taking behaviours are thereby being developed in the students, both of which are important for all second-language students, especially at the **Beginning** level.

The **actual reading activity**, in which students are first dealing with written text, also consists of two phases: the verification phase and the comprehension phase.

In the **verification phase**, the first time students actually encounter the written text, they can be asked to do any one of the following kinds of activities: 1) verify the elements they were asked to anticipate in the pre-reading phase. 2) take notes on what they are reading (e.g., "guessing" meanings of unknown words on the basis of context clues, similarity of words to their English counterparts, etc.; looking up meanings of unknown words; verifying unknown grammatical points appearing in the text; etc.), 3) determine the setting of the reading passage (e.g., where it takes place, who the protagonists are, etc.), 4) provide general details or the main idea of what they are reading or 5) determine the mood of the passage in terms of narrator, protagonists and so forth encountered in reading the passage. As well, reading passages often have embedded in them considerable cultural nuances and, at this verification phase, missing information and necessary background elements can be determined. The goal of this phase is to verify students' hypotheses regarding the text they have read in order to develop their ability to anticipate and to use this as a strategy for reading.

In the **comprehension phase**, students are asked to provide more precise details in order to resolve or fulfill a communicative need. This phase also provides students with feedback on their more general reading comprehension. The kinds of activities in which students can be asked to participate in this phase are: 1) completion exercises where they are required to use the information given in the text to complete the task, 2) answer questions that relate to the text, in oral or written form; however, these questions must go beyond the recall of information and instead should focus on synthesis-type questions, such as having the students determine what would be the succeeding events based on the information they have at present, or on evaluation-type questions, wherein the students are asked to use their past experiences as the criteria and are to judge whether or not the passage as they understood it was consistent with their own experiences, 3) give a summary of what they read, in oral or written form, and so forth. As can be seen by the examples given, the most important aspect of this phase is that students are provided with appropriate and sufficient feedback with regard to their ability to comprehend a text so that they can become more confident in the development of their reading abilities. In addition, it is important to note that the activities associated with this phase must be different from those used in either the pre- or post-reading phases.

The final phase is the **post-reading phase**. This consists of tasks that require the students to reinforce what has just been acquired and to relate it to previously learned knowledge, while at the same time reflecting upon the strategies employed in the pre-reading and reading activities. This is also an important phase, since it develops the students' ability to take what has been learned in reading and to apply it to either a similar or different context (a form of transfer or "reinvestment").

The tasks used in this phase must be new tasks not completed elsewhere in the overall reading process, and quite often involve the use of other skills such as related oral production or written expression activities. The kinds of oral and or written activities that can be carried out would depend largely on the kind of reading text originally introduced. Orally, for example, students might summarize the reading passage, answer comprehension questions or demonstrate in some way their appreciation of the text. Writing activities might include: writing a summary of the reading passage, rewriting the reading giving it a different ending or providing written responses to comprehension questions on the passage. As has been shown in other skill areas, there are a variety of ways in which, at the post-reading phase, reading activities can be combined with, for instance, listening, speaking or writing activities bearing in mind, as well, the linguistic and cognitive levels of the students.

Again, to help understand better the above discussion, we shall illustrate using a sample "authentic" reading passage, the phases, strategies and activities for reading which have just been suggested. Like all reading texts, the one chosen

is "noninteractive" in nature; i.e., the students will need to glean meaning from the text without the benefit of immediate feedback, spontaneous negotiation, frequent perception checking and so forth usually taken for granted in oral discourse. The text is, however, representative of pertinent current reading which students might encounter were they to engage, in or outside the second language classroom, in perusal of authentic French reading materials. In this case, an article has been selected from *Le Franco*, a French-language newspaper published in Alberta, which is a supplementary resource strongly recommended for use in Alberta FSL classrooms (see subsequent section on Types and Suggested Uses of Learning Resources). This article, dated May 24, 1991, provides useful historico-cultural data and is at the same time up-to-date and of immediate interest to learners, with the potential to enhance their civic awareness. Following the text are examples of how it might be used as a catalyst for creating reading comprehension activities based on the pre-reading, reading and post-reading process discussed above.

JOURNÉE DE RECENSEMENT : SOYEZ DU NOMBRE
par Silvie Montier, Edmonton

Plus de trois siècles après le premier recensement effectué en Nouvelle-France, la population canadienne participera le 4 juin de cette année, au 17e recensement du Canada depuis la Confédération.

C'est à Jean Talon, Grand intendant nommé par le roi de France, que l'on doit, en 1666, le premier recensement au Canada. Limitée à la Nouvelle-France, cette enquête rapporta 3 215 habitants, à l'exclusion des autochtones et des militaires.

Un an plus tard, le premier recensement agricole avait lieu. Mais ce recensement, tout comme le recensement général d'ailleurs, ne se fait alors que de façon précaire et irrégulière. Et ce n'est qu'en 1867 que, par vertu de l'Acte de l'Amérique du Nord britannique, la loi a exigé un recensement à intervalles réguliers de dix années.

L'ampleur du recensement actuel donne à cette enquête un caractère tout à fait unique, puisqu'il constitue la plus vaste enquête menée au pays. À présent conduite une fois tous les cinq ans, cette enquête recueille des renseignements auprès de plus de 26 millions de personnes au sein de près de 10 millions de familles. C'est aussi la seule source d'information sur la population canadienne, ainsi que sur le logement disponible à une échelle aussi vaste que le pays, et aussi restreinte que le quartier d'une petite ville.

L'information recueillie lors de ce recensement, sur les femmes, les hommes, et les enfants résidant au Canada est entièrement confidentielle et permet au gouvernement de déterminer, par exemple, le nombre des [sic] représentants au Parlement, ou encore le besoin de services aux personnes âgées. Une fois compilées, les statistiques sont mises à la disposition du publique [sic], et sont

particulièrement utilisées par les industries qui planifient leurs gammes de produits en fonction de la catégorie des [sic] consommateurs, et par un certain nombre de collectivités qui, ainsi, connaissent par avance les nécessités de transports en commun, de garderies... Et c'est aussi grâce au recensement que les associations canadiennes-françaises peuvent avoir une idée générale sur le nombre d'enfants francophones qu'une école française éventuelle pourrait intéresser.

Les questionnaires de recensement parviendront dans chacun des foyers canadiens durant la dernière semaine de ce mois de mai. De plus, les exploitants agricoles recevront également un questionnaire du recensement de l'agriculture. Révisé durant les cinq dernières années, ce formulaire permet à présent aux membres coexploitants de la famille d'être comptés parmi les agriculteurs. On se souviendra qu'autrefois, seul l'exploitant principal pouvait s'inscrire à titre d'agriculteur, ce qui explique probablement le nombre minable des [sic] agricultrices canadiennes selon les anciennes statistiques.

Les questionnaires de recensement devront être renvoyés dûment complétés le mardi 4 juin.*

**Reprint permission for the above text has been provided by Le Franco for the sole purpose of demonstrating within this document the use of an authentic text for the development of reading comprehension skills in second language learners.*

Pre-Reading Activities

1. Develop questions based on the five basic elements of context-embeddedness listed on page 68, relating to students' personal experiences regarding census-taking.

   e.g.: 1. Qu'est-ce qui a eu lieu le 4 juin 1991?
   Qu'est-ce qu'un recensement? As-tu déjà participé à un recensement ou été agent de recensement? Explique.
   2. Est-ce que la participation au recensement canadien est obligatoire pour tous les Canadiens? Quelle est la fréquence de ce recensement?
   3. Pour quelles raisons se sert-on des données recueillies lors du recensement?
   4. Comment est-ce qu'on recueille les données de recensement? Comment les inscrit-on?
   5. Dans l'article ci-dessus, qui paraît dans un journal de langue française publié en Alberta, est-ce que vous pensez que les points présentés par la journaliste sont les mêmes que ceux qui paraîtraient sur le recensement canadien dans un journal canadien de langue anglaise? Quelles sont les différences? Les ressemblances?

The teacher might need to pre-teach some key words (e.g., recensement, à une échelle, etc.). To establish understanding, the taking of a census might, for example, be role-played first in the context of the classroom. Then, in discussing the above questions, students' answers might be recorded on the board or they might write one-word or brief answers on a sheet of paper. Answers are to be verified in the reading phase.

2. Given that they will be reading about the Canadian census, students will be asked, perhaps in groups of two, to draw up a list of expected information items they might encounter in a newspaper article dealing with this topic. Subsequently, groups share their lists and a class list is created to be verified in the actual reading activity. Students should be grouped in such a way that at least someone in each group has had some prior experience or has a clear understanding relative to a census.

3. As it is desirable that an oral activity precede written/reading activities, students might be introduced to a recorded radio or television announcement dealing with the Canadian census, going through pre-listening and listening activities relative to the census and, ultimately, reading this article. Oral texts might be encountered in both English- and French-language versions to determine to what degree the sub-texts are the same or different.

4. Students might be asked to look at and make sense of the title in addition to making reasoned guesses as to what the article is dealing with.

5. In a similar vein, even **Beginning** level students might be asked to find words they recognize in the text which are similar to English words they know (i.e., cognates) or to locate multiple instances of a word used in different ways in the text (e.g., recueillir).

Reading Activities

1. *Verification* – Students verify elements listed while actually reading the newspaper article dealing with the Canadian census.

2. *Comprehension* – Students imagine they might be involved one day as Canadian census agents. In reading the preceding article on the census, they are to fill in reasons why a census is taken so that, as they go door-to-door in the future with census materials, they feel comfortable in giving residents answers relative to the purposes of census-taking and the necessity of residents' participation.

POURQUOI IL FAUT «ÊTRE DU NOMBRE»

Cocher oui ou non selon le cas :

	OUI	NON
1. Le recensement constitue la plus grande consultation du gouvernement canadien auprès du peuple canadien.	☐	☐
2. L'information individuelle partagée dans un recensement fait partie du domaine public.	☐	☐
3. Le nombre de députés fédéraux à faire élire au Parlement canadien est déterminé à partir des données recueillies lors du recensement canadien.	☐	☐
4. Les recensements canadiens se font aujourd'hui tous les cinq ans.	☐	☐
5. La mise en marché et le marketing de produits canadiens se font à l'aide de renseignements recueillis lors des recensements.	☐	☐

3. *Comprehension* – Students answer questions, orally or in writing, whereby they indicate the degree to which they have grasped significant details in the reading passage.

e.g.:
1. Qui exige qu'on participe au recensement canadien?
2. Combien de familles canadiennes participent au recensement?
3. Que sont les origines du recensement canadien?
4. Qu'est-ce que le recensement canadien peut contribuer aux écoles francophones du Canada?
5. Comment se sert-on des statistiques compilées à un recensement?

Post-Reading Activities

1. **Listening Comprehension Activity**

It has already been suggested that listening to an announcement on the Canadian census could serve as a useful pre-reading activity. As well, such an activity might be used as a post-reading activity. In this case, students might compare the types of information conveyed orally and in print to determine commonalities and differences.

2. **Oral Production Activity**

   Students might play the role of a census agent and of a Canadian resident-homeowner interacting at the door of a Canadian home. A scenario which might be developed might include a resident who is irate that the government is always coming after him/her to fill in more forms and is, therefore, unwilling to comply. The census agent, while remaining diplomatic, must convince the resident of the necessity of his/her participation in the census.

3. **Written Expression Activity**

   Students might be asked to write a brief report, in French, outlining a rationale for census-taking and participation on the part of all Canadians in a national census.

Throughout the reading process, then, different activities are used in each phase, yet the same context or field of experience transcends all the activities. Knowledge is continually recycled orally and in written form, thereby providing sufficient exposure and using the original reading content in a variety of ways. It is proposed, then, that teachers approaching reading comprehension using the three phases mentioned above, or an adaptation of the above, in keeping with one's own personal and evolving teaching style, will be able to help their students develop excellent reading skills and strategies that will assist them both inside and outside the classroom.

Written Expression

Written expression is a productive skill since it requires output on the part of the writer in a communicative exchange. Like its oral production counterpart, written expression is developed sequentially in terms of the kinds of texts to be produced by the learner; i.e., from copying and formulating simple phrases and sentences to drafting autonomous written works involving the expression of coherent and cohesive thought which is present in such texts as formal speeches and academic compositions, essays and treatises. Written texts can be of at least four types: prepared or spontaneous, interactive or noninteractive. Each will be developed differently in the second language classroom.

To begin, it is essential to discriminate among the different types of written texts that can be developed. As with oral language, there are also two main types of written texts that exist: 1) interactive texts, which involve at least two people who are engaged actively in written communication with each other; this type of written discourse is often typified by spontaneous or unprepared texts, such as two-person journals or familiar letters and 2) noninteractive texts, wherein the writer produces a written text but does not expect a direct reaction to his/her written discourse. This type of writing is almost always prepared,

either fully or partially, followed usually by several written drafts, editing and rewriting. This process often consists of writing for publication (books, articles, poems, etc.) or for academic purposes (composition, term papers, book reports, etc.). Most often, prepared writing has the following kinds of characteristics: 1) thoughts are organized and clear, 2) incorrect words or expressions are rare and 3) a logical ordering of one's argumentation is evident. Spontaneous writing, on the other hand, is often characterized by point form only, incomplete sentences, more errors than would ordinarily be tolerated in more formal prepared writing, with overt evidence of self-monitoring as some words are slashed and replaced with others and so forth.

While interactive/noninteractive types of written text have typical characteristics, there may be crossover to some degree between the two. For example, in an important or very meaningful letter or card being sent to a friend, in what would ordinarily be spontaneous written communication, there may be ideas jotted down beforehand or a first draft made before writing the version to be sent out, which still may include some unprepared elements. Likewise, a formal written submission, ordinarily well prepared, may undergo some quick final revisions just before being handed in or sent out. Therefore, the context and purpose of a written communication may be a factor in determining the degree of spontaneity or preparedness of a written text.

Written expression, it is generally expected, will be more prepared and, therefore, more precise and exact than oral production. This is so because all writing, even so-called spontaneous written expression, affords the learner the opportunity to pause and reflect, at least somewhat, before producing his/her written discourse. As well, writing which was viewed in the past mainly in product terms, is seen more and more today in process terms; that is, the eventual product is only one step, albeit a final one, in an overall process involving an experiential activity with the subject being written about, the possibility of oral exploration of the topic, followed by tentative first drafts written, then refined and rewritten and eventually producing a final written product. It is up to the teacher to orchestrate activities so that a sequence along these lines can be carried out in class and in turn learners will become motivated and come to view their writing in similar process terms.

In the classroom, written expression activities will depend upon three factors: 1) the purpose of the written expression, be it experientially-, communicatively- or linguistically-based, 2) the type of written expression activity that is planned and 3) the linguistic-communicative level of the students. **Beginning** level students, generally, will engage more in preparation-type writing activities, such as copying and simple dictées, as they develop their grammatical orthography. As well, they can begin collective writing activities, such as contributing to the writing of a classroom journal. **Intermediate** and **Advanced** levels students will be given more opportunities to do more refined writing with products reflective of multiple drafts, a process in which greater precision of expression has been achieved gradually.

When choosing a written production activity, its purpose will determine the kind of "product" the teacher can expect. If, for example, the written activity is essentially some form of grammar drill, then the type of "product" to be expected is, of course, the grammatically accurate answer.

These types of written activities are not, however, considered communicative, since they do not convey messages that are relevant to the learner nor are they a consequence of an information gap.

However, these types of written activities, just like their oral counterparts, do play an important role in the development of the students' linguistic abilities, but teachers must ensure again that the pattern or mechanical exercises they choose for developing certain linguistic structures are genuinely in keeping with the context being considered and are relevant to the students' life (see treatment of the example of the field of experience "Food" and the verb "prendre" on pages 57-58 in the earlier section on Oral Production). Similarly, in the context of holidays/celebrations, birthdays in particular, in which the use of the verbs "être" and "avoir" are to be learned/reviewed, questions might be asked, such as: "Quand est la fête de ta sœur?" and "Quel âge a-t-elle?", both of which are within the range of students' general life experiences and in which, in writing their responses, their use of the verbs "être" and "avoir" is both contextualized and reinforced. On the other hand, asking Grade four students, for instance, a question such as: "Quelles caractéristiques a le temps des fêtes dans le Midi de la France?" is normally beyond the students' life experiences, irrelevant in the main and unlikely to provide them a satisfactory opportunity for written practice in French. Therefore, written linguistic exercises should always be context-embedded and relevant to the students in terms of their interests, experiences and maturity.

The purpose of a written activity can also determine whether or not it is intended as a communicative activity. Again, for a written "product" to be deemed communicative, it must essentially have all the characteristics of a communicative activity which were alluded to earlier (Tremblay, 1989). In written communicative activities, students are required to supply needed or missing information in order to complete their writing task. Communicative writing activities consist of such task completions as applying in writing for a job, addressing a business or friendly letter, drawing up a grocery list or jotting down a telephone message. In the case of the grocery list, for instance, the teacher might suggest that, were the class to go on a group picnic, there are several grocery items that would need to be picked up. He/she might have students brainstorm collectively a couple of items, which could be recorded on the board. Students could then be asked to draft, individually in writing, the rest of a grocery list they envisage for such an event. All ideas might be shared subsequently and preferences compared, in smaller groups or pairs engaged in related oral exchanges. This kind of activity promotes an interactive exchange between writing and oral production activities. To introduce students in a preliminary way to peer editing, they might be asked to study one another's lists

and correct any spelling errors. This kind of activity allows students to use their linguistic knowledge in a given context and, at the same time, orients students attitudinally to view all writing in a process fashion.

As noted earlier, activities may be either communicative or fully communicative and experiential in nature. In the case of written expression, techniques/procedures very similar to those discussed when addressing other skill areas can be employed: individual brainstorming of responses in writing, simulating a job application, writing survey responses, etc. However, in writing too, these techniques/procedures may be used as communicative or as communicative and experiential activities.

In simulating the filling-out of a job application, for instance, a communicative technique might require students to write a list of jobs for which they might apply for summer employment. They may or may not know all the appropriate terms in French, in which case they might sometimes guess, refer to a French or bilingual dictionary or do checks with their classmates or teacher. In this case, ideas are of course being communicated in French but the intent of the activity is very specific; i.e., the students' knowledge is being directed towards the development of a work opportunities or vocational vocabulary list, based on what they know in general about the field of experience, in this case being the "World of Work". In addition, there is an information gap because the students are not always sure of the appropriate terms, are guessing about job titles in context and are testing and verifying hypotheses as they work towards bridging the gap.

The job application scenario can be made truly experiential, however, if students jot down, for example, their own job preferences for summer employment. The vocabulary being developed now is linked to and controlled by their own experiences and interests. Having created a short list, they could now outline in a résumé or series of résumés what qualities or background experiences they have which make them particularly suited for "such-and-such" a job.

At this point in the draft stage, key vocabulary that students may be lacking might be taught (e.g., business letters, unlike friendly letters, delete Cher/Chère and Mon cher/Ma chère and begin directly with Monsieur X or Madame Y; in addition, they end with a more formal flourish than students are familiar with in English, as in for example: "Je vous prie d'agréer, cher/chère Monsieur/Madame X/Y, l'expression de mes salutations distinguées", after which the letter-writer signs his/her name). Initial drafts might also be shared in pairs or small groups, critiqued constructively, redrafted, handed in to the teacher for a more constructive critique and eventually drawn up in the form of more formal job application letters.

In this way, a focus on language reinforces the initial experiential activity. The experiences generated by the students can be linked back to and integrated with their real-life pursuits and interests in which the students themselves play key decision-making roles.

Numerous written expression activities can be planned which can be used at all levels (**Beginning, Intermediate** or **Advanced**). What will change is the focus of the activity and its complexity. As well, written expression activities can be viewed as being sequential to, for example, oral production activities or as post-listening or post-reading activities. In this sense, as has been illustrated above, written work is not done in isolation, but rather integrated with all the language skill areas. As well, with writing as with listening and reading, three broad phases are proposed for the development of written expression skills: 1) pre-writing phase, 2) writing phase and 3) rewriting phase. This proposal is very much in keeping with the view of writing as a process more so than a product activity.

In writing as with reading, the **pre-writing phase** involves engagement in active/experiential and oral preparatory or background activities before embarking on formal written activities. This "setting the stage" phase is similar for writing. It should be noted that integrative second language teaching practitioners are encouraged to revisit how it is suggested this be done, for example, in the preceding listening and/or reading sections of this document.

For pre-writing in particular, numerous activities are suggested, which may be more or less appropriate for given levels of cognitive and/or linguistic maturity, topic/theme under study and so forth. One pre-writing activity for all levels, for instance, involves reading materials germane to the subject about which students will also be writing. In this vein, Krashen (1982) espouses the notions of comprehensible input and of competent writing being attained through extensive reading accompanied by writing. Put another way, modelling of good writing, in terms of linguistic accuracy, logical organization and presentation of ideas, and creativity or originality of expression, can be found in selected readings, appropriate to the students' communicative developmental level, to which they might be introduced in the guise of an integrative or pre-writing activity. Research cited by Krashen (1982) confirms intuitions one might have that engaging in quality reading in a given language has great influence ultimately on the effectiveness, richness and variety of our written expression.

In addition, pre-writing activities are intended generally to help students start their papers. At this point, it is useful to recall that, while written texts may be prepared or spontaneous and interactive or noninteractive, most of our writing, in real-life situations, is judged on the grounds that it is finished, well articulated and polished. The "one-shot", "first-and-last draft" attitude towards written expression is that of the person who views writing only in product terms, not realizing that most writing is a process, based on initial "doodling" and playing with an idea(s), putting down a first draft, reworking it and

reworking it perhaps again and again until positing a final version for whatever its communicative purpose might be. This does not mean that students need to be engaged solely in multiple draft type of writing. Rather, students should be given opportunities to engage in some spontaneous interactive written expression activities of the following types: telephone messages, grocery lists,reminder messages and so forth. In these kinds of writing, as in unrehearsed oral production, tolerance of error and ambiguity or want of precision is much greater. For our purposes here, though, we shall focus mainly on more formal, prepared, noninteractive types of writing, which we might refer to as forms of composition. And indeed, as students refine their written expression in these modes, this writing practice will inform and enhance their other more spontaneous written expression.

In helping students start their written papers or compositions, then, it will be important for them to understand whether they are engaging in descriptive, narrative, expository or analytical-argumentative written discourse. The purpose of our writing tends to shape and define the nature of its expression. Pre-writing activities might include: 1) brainstorming ideas involved with a writing topic, 2) helping students realize what might be included in their written expression, 3) helping students organize their ideas and working out rhetorical problems, 4) reviewing or providing pertinent vocabulary, 5) writing journals, 6) meditating/imaging, 7) making analogies or 8) freewriting (brainstorming on paper). Journals, for example, can be an ongoing means of dialogue between students and teachers. In keeping with and adapting a suggestion made by Magnan (1985), one might use tasks associated with lower communicative competency levels as excellent pre-writing steps for writing tasks at the next higher level; for example, students list objects in the classroom at the **Beginning** level to prepare to describe their classroom at a higher level(s). Meditating or imaging can be related to semantic mapping (Schultz, 1991), wherein a theme is selected and students are asked for their ideas (i.e., brainstorming, with the instructor/facilitator acting as a recording secretary at the blackboard or on an overhead transparency). Then, students are invited to connect or "map" their ideas by drawing lines and arrows to form idea clusters. During this post-brainstorming stage, any ideas that are irrelevant or off-topic may be eliminated. It is essentially at this stage in pre-writing that imaging or visualizing (Emig, 1978; Barnett, 1989) takes place; i.e., students actually "see" their ideas in terms of relationships relative to a given theme or field of experience and perceive the organizational patterns that might form the basis for a draft written version of their ideas as a coherent whole, thereby also enhancing their overall cognitive development. Finally, making analogies might include: 1) comparing and contrasting how a subject might be treated in a written as opposed to an oral presentation, 2) contrasting how two different authors deal with a similar subject or 3) having read a narration written from a particular perspective, subsequently brainstorming/freewriting how it might be narrated from an alternative perspective.

These pre-writing activities, as demonstrated above, interact continuously with listening, speaking and/or reading activities. As well, they lay the foundation or prepare the way for actual writing and subsequent rewriting activities.

Revisiting the example of the summer job application letter, in an integrated unit on the "World of Work", numerous pre-writing activities are possible to focus the students' attention. The teacher might have the students brainstorm initially, orally, some of the kinds of summer jobs in which they believe they would like to work. Having done so, a job area that a significant number of students are interested in might then be selected for amplification. For instance, students might be asked to jot down quickly on paper, in French, as many as possible personal qualities/experiences that they have which they think might help them get the job in question. At this stage, questions of vocabulary can be dealt with, as they are of immediate interest and so highly relevant. As well, in a subsequent oral discussion, in which their ideas are shared, the students might be asked how, in an oral interview, they would deal similarly or differently with key points they might wish to bring up in their written letter of application. Before embarking on their first draft, idea clusters might also be noted so that, for purposes of sequence and organization, the students are helped to put their ideas together reasonably coherently right from the start.

In a second language program in which written expression is viewed more in process than strictly product terms and as being intended for communication, which is representative of the diverse activities involved in putting thoughts on paper, it can be noted that the actual writing phase consists essentially of the drawing up of a number of written drafts. This view sees effective written expression as an interaction among three entities: the writer, the text and the reader (Osterholm, 1986, p. 119).

Writing as a process, then, implies understanding written expression as being comprised of a series of drafts. Having engaged in selected appropriate pre-writing activities, illustrative written activities might include focusing, in a series of drafts, on such concerns as: 1) making ongoing decisions about word choice, syntax, rhetorical style and organization, 2) reviewing what has been written and anticipating and rehearsing what comes next, 3) tinkering and reformulating and 4) stopping and reflecting on what it is that one is producing in written form (Cooper, 1975). Dvorak (1986), Krashen (1982) and Zamel (1983) are among a large group of researchers looking into what qualities and practices characterize skilled writers' ability in expressing themselves on paper in either their first or second language. Consistently, it is seen that persons who are more effective in their written communication demonstrate behaviours such as the following: 1) they do more planning, rescanning and revising than do poor writers, 2) they deal more with substance, investigating and explaining their ideas before getting bogged down with concerns about grammatical accuracy or finding just-the-right word and 3) they understand and accept that writing several drafts is important and not threatening or demeaning.

Writing is, of course, for a purpose. Activities might include: book reports, job applications, descriptive exercises, friendly or business letters and so forth. Reasons for writing abound; classroom writing activities need only be drawn from real-life situations in which one writes. This constitutes essentially the content of written expression. Of course, because filling in missing words and adding on word endings, for instance, are not writing activities in which one normally engages in real life, these would not be representative written expression activities in which to have students engage in writing for communicative/experiential purposes.

As well, beyond content, what needs to shift more is our philosophical stance and that of our students relative to writing, if writing-as-process is to work. This implies changing our ways of viewing the roles of the writer, the text and the reader.

The writer is one who becomes more of an experiential researcher/investigator, risk-taker and experimenter. He/she sees the role of the writer as being more one of analysing, interpreting and expressing him/herself than of the grammarian, orthographer and fount of dictionary knowledge. Attention to fine-tuned detail becomes secondary to communicating a coherent message. As well, such students/writers understand the importance of accepting an imperfect formulation of an idea or phrase in order to proceed with the composing process, what Flower (1985) calls "satisficing", accepting as well that they will, in subsequent drafts, refine and hone their written performance. But such change in the attitude of students-as-writers will not come about easily or quickly. As Barnett (1980) points out: "Experience [with transition to] this system has shown, not surprisingly, that many students at first submit as their second versions little more than recopied rough drafts, whether because of previous training, laziness or misunderstanding" (p. 37).

The role of the text, too, is understood differently. While there is a legalistic convention that what is put in print is immutable, the view in writing-as-process is that texts are versions or drafts, indeed successive approximations, of what will ultimately appear as a final version of a given act of written expression/communication. Consequently, texts are to be played with, experimented with, revisited, reconsidered and rewritten from one perspective and then from another or others, and seen as tentative products subject to continual revision and rewriting.

The reader, too, whether teacher, peer or the writer him/herself will undergo a change of role in a second language program when the focus is on writing-as-process. To be philosophically consistent and facilitative with regard to the above roles, the reader should become more engaged with the writer's textual message. Indeed, given the teacher's/reader's assumed fluency, for example, he/she is likely perpetuating the writers' tendency to focus almost exclusively on achieving accuracy by providing them feedback on surface-level errors in form only. Instead he/she should go beyond form so as to advise writers in

meaningful ways, for example, about a confused presentation or a convoluted organization of ideas. As well, first and early drafts should contain feedback appropriate to drafts; only final versions should be evaluated summatively. Reacting to students' ideas also has positive side effects: 1) it strengthens and affirms their writing skills, thereby empowering them as writers, 2) it encourages them to see others interested and challenged by their writing and 3) it increases their willingness to engage in legitimate self-editing in a series of written drafts.

Again, using the example of the summer job letter, students might be asked, after writing their original drafts, to share them in groups of two with one another for the purpose of obtaining constructive criticism. Alternatively, the teacher, on a rotating basis, might select one student's anonymous draft, put it on a transparency and focus, with the whole class, on one or two aspects only, e.g., sequencing and organization of ideas, creativity and emphasis. Students might then be invited to keep the first and subsequent drafts of their letters in a portfolio until they are ready to submit a final version, which they would be prepared to send out as the job application letter. Early, later and final versions of their own letters of job application might be compared and discussed in class. More ideas on ways to evaluate student writing, in keeping with the view of writing-as-process, are found throughout the **Student Evaluation Guide**.

The **rewriting phase** has as its "raison d'être" the drafting of a final version of written expression for a given communicative purpose. At this stage, the writer reflects on the finished piece and makes any final revisions deemed necessary. Generally, at this point, it is important that the written work be responded to (in the case of, for instance, letters or journals), posted (in the case of book reports or essays, for example) or published (in a classroom book of poetry or other readings, for instance). In the case of the letters of job applications, the teacher might endeavour to find a francophone entrepreneur or business person who might react briefly to the letters or the teacher could do this him/herself. The reaction here should centre on the likelihood of such a letter attaining its intended purpose, i.e., getting a job, and why it might or might not be successful.

The writing process is extensive and complex. It can and should build on the other skill areas: aural comprehension, oral production and reading comprehension. If viewed and effectively dealt with as a process, written expression activities (pre-writing, writing and rewriting) can become meaningful and significant adjuncts to the overall cognitive and linguistic development of students.

Learning Strategies

In the section on the Components of the Program of Studies, general language education was defined and its application illustrated in terms of learning strategies. This particular section also provided teachers with a number of examples of the kinds of strategies that can be deployed in the cognitive, socio-affective and metacognitive domains. Further, as has been seen in the discussions of the various language skill areas, learning strategies play a major role in the acquisition of these skills. The purpose of this section, however, is not to reiterate what has been discussed previously, but rather, to describe a few activities, other than those mentioned in other parts of the **Teacher Resource Manual**, which deploy strategies that enhance the acquisition of a second language. In addition, teachers are encouraged to read Oxford's (1990) *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know* for an abundance of practical activities relating to both strategy recognition and strategy application.

In daily classroom teaching, teachers will note that students are, for the most part, unaware of the fact that they are using strategies to either "learn" something or "do" something. Oxford (1990) suggests that students should be made consciously aware of this fact in order to enhance their learning and use of the target language. A commercial resource "Élans – Unité Zéro" (Centre Éducatif et Culturel, inc.) has been developed which actually teaches students how strategies from their first language can be used to comprehend a second language. The essence of these activities revolves around using texts in the students' first language and asking them to think about the kinds of things they are doing in order to comprehend either auditory or written texts. Students then work in groups to see how others attack the same texts so as to become aware of other "ways", i.e., strategies, which their peers are using. By raising to a conscious level the strategies students are using, they will come to realize that learning a second language is not so difficult after all; there is a key.

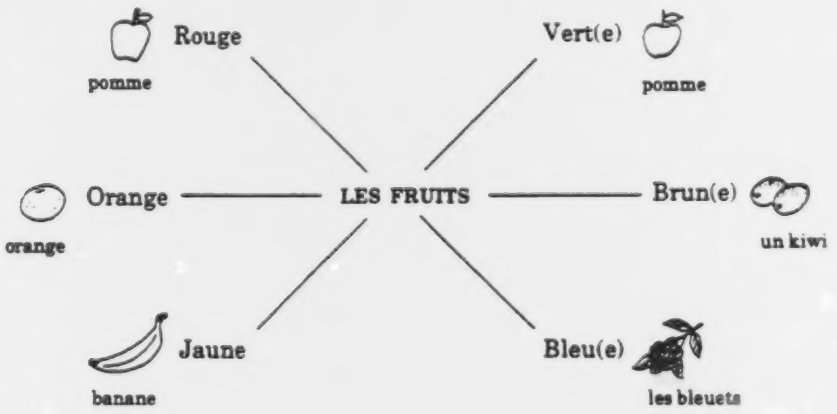
An activity that teachers may wish to do with their students is the following. Teachers might find an auditory or written text in the students' first language that is well beyond their realm of knowledge and their aural and/or reading comprehension level, such as a highly sophisticated chemistry article. The students would be required to listen to or read a portion of the text and to write down briefly what they think the article was about. Then they would be asked to reflect upon the kinds of things they did in order to make sense of the text, simultaneously writing them down as this reflection process is taking place. All students' answers would be placed on the board. They would be categorized and then named or vice versa. This naming process would include such strategies as hypothesizing, guessing, skimming, scanning, taking notes and so on. The result of this categorization and naming process is that students now share a common language when discussing strategy use. Furthermore, it allows them to know for themselves what strategies they are deploying when dealing with a comprehension or production activity.

To demonstrate further the use of strategies, a second language text, preferably a simple but authentic text, is now used. The students go through the same process as indicated above and once again attempt to make sense of the text. Using the strategy list developed for their first language, they can check and verify which strategies are the same and which ones are different. This kind of experience will not only raise to a conscious level what students are doing when they are "learning", but will make them aware of "what" they are doing in order to deal with what they perceive to be the unknown and the unfamiliar. Soon they will realize that learning a second language is no different from learning their first language. The following activities, which will be discussed, illustrate this notion.

One type of cognitive activity that is being used in other areas of study besides second language is **semantic mapping** which is sometimes referred to as "webbing". This activity involves brainstorming ideas and making logical connections between words or phrases. For a second language classroom, this is an excellent means of building students' active and passive vocabulary while providing them with a means of visualizing this vocabulary, since drawings or webs between words or phrases are often used so that these words or phrases may be stored visually in long-term memory.

At the **Beginning** level this type of activity can be used to develop vocabulary. For example, in the field of experience "Food", the centre of the map can be **les fruits** and the six spokes coming out of the centre could refer to fruit colors, in which case it is the students' task to categorize the fruits that they know according to their colour. This semantic map could look like Figure 9 below.

FIGURE 9
VOCABULARY BUILDING SEMANTIC MAP



As shown in Figure 9, the map can be filled out using the printed words or drawings or a combination of the two.

At the **Intermediate** or **Advanced** levels, semantic maps can be used to brainstorm ideas or key phrases that may be needed for the preparation of a questionnaire or a debate, for example.

Another type of activity that etches into memory vocabulary that is being taught is the **Total Physical Response** (T.P.R.) technique. This type of activity involves students physically, through actions or gestures, to store certain linguistic expressions in memory. Charades can be considered as another form of T.P.R., since signs and/or symbols are used to define the meaning of something. The essence of these activities, then, is to have students physically "act out" the expression(s) being taught or reviewed. By actively participating in the acquisition of the linguistic expressions, the students are focussing on and relating the meaning to an action. Activities of this sort cater specifically to those types of students whose learning preference is kinesic; however, for other students, whose preference for learning may be visual or auditory, kinesic activities provide them with a different modality for learning. Furthermore, these techniques are highly motivating and from the students' perspective are considered "fun". Consequently, they are not cognizant of the fact that they are deploying and applying strategies to their acquisition and retention of the language; thus, learning is viewed as less tedious.

Another use of kinesic learning is **Readers' Theatre**, which combines the oral reading of a text with students taking active roles in the narration; i.e., an un-scripted text now becomes scripted in that the narrator directs fellow students as they pantomime the actions described in the text being read aloud. In addition, these students, now "actors", must follow their own texts, since they are responsible for any dialogue that may be found in the text. These dialogues are now read by the "actors" as though they were engaging in a conversation. Thus, this type of activity encourages the practice of sound-symbol recognition as well as the association of linguistic expressions to physical movement. Further, Readers' Theatre, a form of role-playing, can also assist teachers in teaching students to use the paralinguistic features which accompany many speech acts, such as social distance, silence, pausing and so on – teaching aspects which quite often cause teachers great difficulty. For the students, Readers' Theatre also assists them in gaining confidence in their ability to read the language and promotes risk-taking behaviour.

Another activity that can assist students in taking risks in reading the target language is **jigsaw reading**. This type of activity is communicative in nature, since it involves students working in pairs or teams to recreate the text as it would have appeared originally. This activity requires the original text to be split up. This can be accomplished in a number of ways. For example, for a full article, separate paragraphs can be split so that teams of students recreate a paragraph. Once all the groups have completed their paragraphs, as a class

activity the paragraphs are organized according to how the students believe the text was written. Then their version is verified against the original. Subsequently, students are asked to evaluate their success and discuss any differences that may exist between the two texts. In this way, students become aware of text cohesion and coherence. As a variation, titles from newspaper articles can be split from the articles themselves and students must find the appropriate title for the text. Cartoons can have their captions removed and students must match the text with the cartoon. These types of tasks, amongst others, then, require students to make logical links between text and what they know about different text genre, which inductively teaches students coherence of thought and cohesion of text.

Another activity that can assist students in developing their memory and recall, in addition to cohesion of text, is the **creation and retelling of a story**. This activity is composed of five stages. The first stage involves the use of picture cards in which students, in groups of four, are each dealt a picture. Students show their cards to one another, one at a time, with each making up a sentence based on the picture on his/her card, but linking it to the previous student's statement. This continues until all four students have presented their sentences. Students practice the story that has now been created a couple of times. Students are not allowed to write down the story, since the purpose of the activity is to develop memory recall. Students are to be told, however, that they must memorize the story as it is to be retold to the class later on. The second stage involves students in telling their story to new group members. This is achieved by numbering off the students, i.e., students become either a number one, two, three or four. Then students are instructed to move. Number Ones stay at their original spot and number Twos, Threes and Fours all move to the next table. Once all the students are in place, the original number Ones tell their group's story. In stage three, number Twos remain at the table and number Ones, Threes and Fours move, now requiring the number Twos to retell their group's story. In stage four, the same procedure is employed, only this time the number Threes retell the story. Finally, in stage five, the number Fours remain at the table and the original number Ones, Twos and Threes return. The number Fours must retell the story of their original group. The other members must verify and check to see if any changes may have occurred, since they first created the story. The purpose of this activity, then, is to illustrate to students how time can change a story from its original state. This is an excellent activity to carry out, especially when teaching students about fairy tales, legends and the use of oral storytelling in the medieval ages, since it demonstrates how one reality can become another.

Another memory aid, which involves writing, is taking notes. Note-taking also promotes the strategies of selective attention and organizing one's learning. However, according to Oxford (1990, pp. 86-88), this is a strategy that is not normally taught other than in the form of dictation. Therefore, it is an important strategy to teach beyond the dictation format, since students learn

how to attend to key bits of information, while employing other strategies, such as selective attention and the ability to organize learning.

There are a number of ways in which students may take down notes, but Oxford (1990) describes two ways in which students can be taught how to take down information in an effective and efficient manner. One format is known as the shopping list and requires the use of set categories to determine the main points being attended to either orally or in written form. Although the format does impose a certain writing style, its simplicity allows for easy organization and determination of the categories. This type of note-taking is especially appropriate for Beginning students, since their linguistic ability is limited.

The way in which categories are set depends on the complexity of the text. For example, if students are asked to listen to a flight safety announcement, the categories they might select could be 1) safety items mentioned and 2) location of items. Under each category they would write the item heard and its location. The notes are one word answers that are later transformed into full sentences when the time comes. If students are reading a recipe for making pizza, for example, they might choose the categories of 1) ingredients and 2) utensils. From this information, then, they can reconstruct the recipe, using memory recall to assist them in recreating the recipe.

Another interesting way to take down information and organize thoughts is to use what is called the T-formation. On a full sheet of paper students write a big "T". The top of the "T" or the cross-bar is used for writing the main theme or title for the notes to be taken. On the left side of the "T" the main categories are found and on the right side of the "T" the finer details, such as comments or examples, are written. This form of note-taking is best used at the Intermediate or Advanced levels, since more sophisticated linguistic expressions would be used for this type of note-taking. Even though this type of note-taking predicates higher-order thinking, practice is still needed in order to be able to use the format efficiently. The advantage of this type of note-taking is that it clearly defines where the notes are to be written and, at a glance, the information students are attending to can be organized quickly and effectively. In essence, then, regardless of the note-taking format that is taught, teachers should make every effort possible to encourage students to use a variety of note-taking formats so as to enhance their ability to organize and plan their learning.

To develop organization of thought further, in addition to cohesion and coherence of text in writing, **jigsaw writing** can be used. This activity has students working in pairs to create a story. Each student in the pair is given one or two sentences and as a pair they must interweave their sentences so as to create a story. A variation of this type of activity is one in which students choose a picture and one student begins the paragraph by writing the first sentence. The second student must now look at the picture, read his/her peer's sentence and write a sentence which is linked to the previous sentence. This back-and-forth process continues until the students feel their paragraph fully depicts

their picture. Next, the paragraphs are either edited by the teacher or peers, or handed in to the teacher who may choose one or two paragraphs and read them aloud. The task of the students is to determine from the texts being read which picture is being described. In essence, this type of activity helps elicit the creative application of language use in addition to deploying students' knowledge about coherence and cohesion of text.

As has been seen by the few examples provided above, there are numerous ways in which students can become cognizant of strategy use and subsequently able to apply this conscious knowledge to practical applications. It is the teachers' role to arouse their students' curiosity as it pertains to strategies, thus raising this knowledge to a conscious level. In turn, it is up to the students to transform this conscious knowledge to the learning of the second language.

Grouping Students

Group work is often perceived as requiring extensive teacher preparation and ultimately resulting in a lot of noise in the classroom. However, the positive results outweigh the negative ones, as students are given many more opportunities to interact with people other than just the teacher, while increasing dramatically the amount of language they will receive or produce. This is very important, since quite often teachers tend to fall into the trap of doing all of the talking.

Students can be grouped in a number of ways: in pairs, in small groups of three to four or even five to six students. Uneven pairs can be used effectively in the following ways: 1) one student acts as an observer of the pair that is working, 2) he/she can report on the students' interaction or 3) he/she can act as a facilitator for using the language or as a guide by being responsible for keeping the pair on task. In this sense, the third student is also actively engaged in the pair work, although not directly. Rather, his/her feedback is given to the pair after they have completed the activity. Grouping, then, will depend upon the activity and the kind of follow-up or end result that is desired.

When grouping students, however, it is most important that students be given clear and concise instructions so that they know what is expected of them in order to complete the activity or task successfully. Even though there will be times in which the activity or task may be open-ended in nature, the instructions should be clear and precise. Students should know that an end result is expected of them and that they are accountable not only to their group but to the class as a whole.

Students should be grouped according to their strengths and not their weaknesses, since their contribution to the group's activities will depend upon what they are capable, not incapable, of doing. By using the students' strengths, they will be more compelled to work in a group situation and participate more

actively as their contribution(s) will be viewed in a more positive manner by other members of the group. Group work will also assist students who feel uncomfortable taking part in activities that require full class participation, because their involvement is perhaps more confined and lower key in a small group and, therefore, less threatening. These kinds of students may benefit more from group activities in that they may develop greater confidence in their abilities and may later feel more at ease participating in full class activities.

However, grouping students does not necessarily have to follow the general rule of placing individuals in groups on the basis of their strengths, especially if the activity is not too difficult, requires a few minutes and takes up less than one class period to complete. Traditional ways of grouping students have often been carried out by either numbering off students, asking students to find a partner or having them turn around or to the side and face the student behind or beside them. There is nothing wrong with using these techniques, but often they become too routine and students become so familiar with the procedure that they no longer take interest in group activities, especially when they find themselves always working with the same person or people. To add a refreshing touch to grouping students Galloway (1990, p. 13) provides some innovative suggestions that are based on vocabulary categorization. Here are some of these ideas:

- As students come into the classroom, they are given a piece of paper with a month of the year. When the group activity begins, students are grouped according to the season in which their month falls.

- Each student is given a card with a picture of an article of clothing and grouped according to the season/activity in which one would use this type of clothing.

- Students are given cards with items that they can purchase in stores and grouped according to the store in which they would find a particular item. This could be used to demonstrate students' cultural knowledge as well, since in certain francophone cultures shopping habits are quite different from those of Canadians.

- Students are grouped according to their favorite food which is then categorized such that all the fruits would be together, all the meats and so on.

What is most interesting about this technique is that students are grouped in a contextualized fashion that is different and forces them to use their knowledge of the language in order to group themselves accordingly. Therefore, grouping takes on new meaning because, firstly, students do not know who they will be working with and cannot complain about their partner or group members as all students are in the same situation. Secondly, they are required to think about which group they belong to rather than with whom they are going to work.

Cooperative learning is also a technique that is becoming increasingly popular as a part of classroom dynamics. One of the benefits that can be derived from using these kinds of activities is the assigning of a specific role to each group member and the group as a whole reaping the rewards for its efforts not its individual members. This technique, however, does require careful planning and is use l mainly for more extensive group work. The following description is intended to give teachers a general idea of the process involved. However, since the use of cooperative learning requires more than the brief description that follows, teachers are referred to the bibliography for references concerning cooperative learning.

This technique has, as its basic tenet, that learners cooperate in an activity or a variety of activities in an attempt "to achieve a common goal" (Slavin, 1981, p. 655). In this sense, it decreases the amount of competition and student isolation that is often associated with individual learning activities. The idea, then, is to have students "pool" their ideas and/or strengths in order to carry out the activity(activities) or task(s). However, as Kohn states (1987):

> *Cooperative learning... means more than putting a bunch of students together and telling them to get to work. It means creating "positive interdependence": structuring students' interactions so that each depends on and is accountable to the others.* (p. 54)

In order to attain this cooperation, students are required to work towards the same task or final product, with each group member being made responsible for a certain aspect of the task or product. Thus, students are engaged in a responsible way, knowing that their contributions play an important part in the completion of the task or product. Further, students know that all group members will be evaluated in the same way and that they will share a common mark, thereby decreasing the amount of competitiveness amongst group members and the rest of the class in general. In the context of the second language classroom, however, the principal goal is increasing communication by interacting with others, not just the retention of material. Therefore, when using a cooperative learning activity, teachers should be aware that its use is not focused solely on the results or the end product but, rather, its prime goal is to increase language use through interaction and negotiation.

In essence, there are five key aspects associated with productive cooperative learning:

1. **positive interdependence**, which occurs when students become dependent on each other in a positive way such that every member's contribution is viewed as being valuable and necessary for group success;

2. **group interaction**, which involves the students in face-to-face dialogue amongst members to bring information together or to resolve conflicts;

3. **individual accountability**, which requires that every member be responsible to the group, such that any one member of the group can be called upon by the teacher to describe the group's progress or the material learned thus far;

4. **social skills**, which require students to employ interpersonal skills, such as showing trust, communicating clearly, listening attentively, supporting a fellow member, resolving conflicts and so forth in order to carry out the task or project effectively; and,

5. **group processing**, which involves the students in a form of reflective evaluation in which students assess the effectiveness of the group and define those areas in which improvement is needed (Johnson and Johnson, 1989, p. 30).

Teachers should be aware, however, that although these five aspects seem straightforward enough, it will be necessary to train students in all five aspects, since many students may only be familiar with some of the aspects and others with none at all. Teachers may feel that this may constitute more work than it is worth; however, once students are aware of what it is they are required to do, the use of cooperative learning as a means of grouping students will become second nature for both teacher and students.

The key issue in cooperative learning is the assigning of roles. Each student is given a specific role to play within the activity or task. The roles are not the ones we often associate with group work where we assign the group a task and allow the students to determine what has to be done, how they intend to go about accomplishing the task and deciding who does what, often leaving one group member bearing the brunt of the work. Rather, the principal strategy here involves clearly defining roles that are used on a regular basis, which are outlined to the students. Over the course of the year, these roles are rotated so that every student in the group will eventually have carried out all the roles. In the beginning, teachers will assign the roles ensuring that each role is assigned to the group member who will carry it out best. Each time a new cooperative learning activity is used, students are given a different role from the one they previously had so that they can experience all roles. However, what is most important is providing a good model for each role so that the students are aware of the defined responsibilities that come with any given role.

In setting up a cooperative learning activity, certain steps should be carried out. These steps are as follows:

1. The teacher describes the objective of the learning activity in terms of what the group is expected to accomplish.

2. The teacher defines how the group will demonstrate the completion of the task.

3. The teacher decides on the number of students in each group, the constitution of each group (e.g., mixed ability), the physical arrangement of the groups, the time allotted to the activity, supplies needed by the students, what type of positive interdependence will be created and what social skill(s) will be employed.

4. The teacher defines his/her role and that of the students in the evaluation process.

The following example demonstrates how these four steps can be applied to a cooperative learning activity.

GROUP ACTIVITY: CHOOSING A MENU FOR A FRENCH CLASS YEAR-END PARTY

Objective of the Activity:

Students will write and present a menu which includes an example of a francophone food item.

Presentation of the Activity:

Each group will plan a menu for a class party, write it up and present it orally to the rest of the class. Once all the menus have been presented, the class will choose a menu for their class party.

Teacher Decisions:

1. Students will work in groups of three to four.
2. Groups will be selected according to mixed abilities and lists will be posted prior to the beginning of class.
3. Students will work at tables or desks grouped in small circles or squares.
4. Groups will be given twenty minutes to write their menus and ten minutes to process (edit and evaluate) their group work. Menus will be presented in the next class.
5. Groups will need to be supplied with role cards, paper, pencils, chart paper and a felt pen.
6. Positive interdependence will be developed in the following ways:
   a) students will have assigned roles and
   b) presentation of the menu will be shared in that each group member is responsible for presenting a part of the menu.
7. The social skills used will be: listening to suggestions of others, praising members for suggestions whether they are used or not and helping each other with vocabulary and use of the language.
8. The teacher will give the students twenty minutes to carry out the activity and ten minutes to evaluate and process their individual and group participation.

9. Group work will be monitored by the teacher, providing feedback on the students' social skills. Students will complete self- and group evaluations on their performance (see **Student Evaluation Guide** for examples on how to write self- and peer evaluation grids). The teacher will evaluate only the group's performance on the activity.

Student Activities:

Dans un groupe de quatre, vous allez planifier un menu pour une partie à la fin de l'année scolaire. Premièrement, vous allez avoir un remue-méninges des aliments que vous aimez manger. Deuxièmement, en groupe, vous allez créer votre menu, basé sur les décisions que vous avez faites ensemble. Écrivez votre première ébauche sur une feuille et vérifiez l'épellation des mots employés. Troisièmement, récrivez la version finale sur les grandes feuilles blanches pour votre présentation dans la classe qui vient. Chaque membre est responsable pour une partie de la présentation du menu.

Souvenez-vous de bien écouter les suggestions des autres membres et de donner de la bonne rétroaction pour leurs suggestions. Aidez aux autres membres avec des mots et de la bonne prononciation. Employez un dictionnaire si c'est nécessaire. Chaque membre va jouer le rôle indiqué sur sa carte. Dans cette activité, il y a une personne qui est responsable pour les directives, une personne pour écrire la première ébauche, une personne pour écrire le menu final et une personne pour donner de la bonne rétroaction aux membres. Le temps alloué pour cette activité est 20 minutes. Vous avez 10 minutes à la fin pour évaluer le travail de votre groupe."

"Permission to reproduce and adapt this activity has been given by Ms. Judy Goldsworthy on behalf of Calgary district teachers.

The roles described above, i.e., the "organizer", the "recorder", the "editor" and the "praiser" or "encourager", are written down on separate cards so that each student can refer to the responsibilities of his/her particular role as indicated on his/her card. These cards are kept and used every time a cooperative learning activity is used. The only thing that changes is the assigning of roles. The definitions for the above-mentioned roles can be found in the glossary. Thus, cooperative learning activities provide students with another means of using the language and increasing their interaction with other students in a context-rich environment.

In summary, then, when grouping, prior planning is required beforehand with it fully understood, in advance, that there will be some amount of noise, perhaps more so than would be the case in classrooms organized along more traditional lines. However, in the long term, teachers will find the use of group work rewarding and useful, as students' strengths are maximally drawn upon, the amount of oral discourse is increased and student ideas and knowledge are shared in a real, interactive exchange.

Types and Suggested Uses of Learning Resources

There are, for the most part, basically two types of resources that can be employed in the classroom: 1) so-called didactic learning resources and 2) authentic documents. Each type of resource has a place in the classroom, with each warranting special planning so as to enhance its use in the classroom.

Generally speaking, **didactic resources** are commercially produced by publishing companies and are evaluated by the Language Services Branch of Alberta Education to determine their curriculum fit. If a resource fulfills the requirements of the program of studies, it is allocated to the learning resource list under one of two categories: 1) basic learning resources, which means the resource fulfills at least 75-80% of the learning expectations outlined in the program of studies or 2) support resources, which constitute those resources that fulfill only a small percentage of the learning expectations but also can be allocated to the learning resource list, since they are to be used to enhance and enrich the program or supplement those areas in which the basic resource does not provide ample support for a concept. These resources generally come as complete sets containing student texts, workbooks, teacher guides, flash cards, etc. The use of these resources, in terms of planning and their application to the classroom, is up to the teacher. (A list of the approved resources for the program of studies can be found in Appendix F.)

Authentic documents, another form available to the classroom teacher, can be either oral or written texts such as news broadcasts, newspapers, advertisements, etc., intended for and spoken/written by native speakers (Galloway, 1990). They "reflect a naturalness of form and an appropriateness of cultural and situational context that would be found in the language used by native speakers." (Rogers and Medley, 1990, p. 468). Thus, their primary focus is not to teach a language, but rather to convey a message (Galloway, 1990). Using these documents in the classroom allows students to listen to and view native speaker language in context. Therefore, within the context of a multidimensional approach, the use of authentic documents demonstrates real language use and provides insight into the target culture, i.e., its social, cultural and psychological values.

Authentic documents come in basically three formats: 1) print media, 2) audio and 3) visual formats. Print media refer to those documents that are found in print form, such as newspapers, magazines, comic strips, pamphlets, posters, novels, short stories, etc., which provide excellent models of written language use. Audio documents refer to those documents obtained from radio programs, unedited taped conversations between native speakers, taped music, etc. Audio documents are excellent for developing tolerance of ambiguity, because learners must now rely on other support mechanisms, such as attending to the key points of the message, not allowing outside noises to distract the listener, tolerating the unknown, etc. Visual documents pertain to those areas, such as film, music

videos, television programs, video games, illustrations, etc. The strength in visual media is that they provide visual support for the learner in two ways. Firstly, non-verbal cues can assist in determining meaning and secondly, they contribute easily to the teaching of cultural nuances inherent in the communication system of francophone cultures. The extent to which these documents will be used will depend largely on students' language abilities, cognitive level and the educational project being planned.

Authentic documents are an excellent means of developing the general language education aspect of the program of studies, since they make us deploy many of the same strategies that we employ in our first language and, in doing so, provide the learner with models for guided practice later on. Their best use is also in the realm of the receptive skills, since the prime goal is not content retention, but rather the ability to derive meaning from text. In oral communication, teaching students to use paraphrasing, phrases that ask the speaker to repeat or even the observation of visual cues such as body gestures, body movements, facial expressions or visual images are strategies that will teach students to anticipate elements in certain contexts. In the case of reading, for example, a native speaker would employ, depending on the situation, such strategies as skimming, anticipating, hypothesizing, guessing the story by means of context clues, scanning, searching for the main point, etc., in order to determine the meaning of the text. A second language learner can be asked to carry out the same tasks; only in this case, the tasks must be carefully planned and laid out for the learners so that the experience of using authentic texts becomes both beneficial and rewarding.

When choosing authentic material for classroom use, there are certain things that a teacher can look for in order to determine if the document is appropriate or not. First of all, especially with the **Beginning** level, one should look for texts that are familiar to the students. These types of texts will allow students to feel more comfortable with the documents, since they are not confronting something totally unknown to them. Furthermore, here is the perfect moment to develop students' tolerance for ambiguity, since all that is important is to determine the gist of the document and not total comprehension of each and every word. This strategy use can be applied by highlighting or listing all that is familiar to them, in both the target language and their first language, so as to begin constructing meaning from the base they have already developed. This type of application will not only assist students in developing strategy use, but will also give them confidence in going into areas that are not familiar to them.

Secondly, one must ensure that there is a sufficient number of contextual clues to assist students in deriving meaning from the text. These clues can be verbal or non-verbal in nature, including, for example, cognates (verbal clues), facial expressions or intonation changes (non-verbal clues), pictorial clues such as photographs, images, graphs, etc., experiential clues, i.e., similar experiences to those which students have had in their first language, and linguistic clues such as word families, language structures previously taught in class, etc. These

clues should also be sufficient in redundancy of ideas, concepts, etc., so as to facilitate the derivation of meaning. Ensuring that these elements are present will diminish the frustration students sometimes feel when dealing with a text that appears to be totally unfamiliar to them.

Thirdly, students can be taught to use strategies such as guessing and hypothesizing by using what they know to determine the unknown. For example, with the case of unfamiliar vocabulary, students can be taught how to discern meaning by using the context or how to search for those words that serve as meaning builders and to ignore those that serve as sentence cohesion markers. These strategies also develop thinking skills as well as strengthen students' tolerance of ambiguity.

Three factors should be kept in mind when making the final decisions on choosing texts and how they will be used: 1) **appropriateness of the texts** – one must always attempt to choose texts that cater to the cognitive maturity and linguistic level of the students, bearing in mind students' interests and, most importantly, ensuring sufficient access to the language being used in the text to create as little frustration as possible, 2) **appropriateness of the tasks** – the tasks chosen to accompany the use of the authentic document must fall in line with students' cognitive and affective abilities and be tied intrinsically to the educational project at hand; every attempt should be made to ensure that the authentic document can be used later on as a reference and/or language model when the students are involved subsequently in production activities, 3) **appropriateness of sequence** – proper decisions must be made as to the types of tasks which will be coordinated with the use of the authentic document.

Pre-activities should be used in order to develop students' ability to anticipate intuitively the kinds of elements that they might find in the text, using their past experiences as a building block. For example, before students are asked to read a job announcement, they could be asked to brainstorm, as a class or in smaller groups, the kinds of things they would find in a job advertisement, where these advertisements are found, why they are written, etc. This step, then, becomes important in assisting students to develop the ability to anticipate elements. The **actual activities**, when using the authentic document, must relate to real life usage. In the instance of the job announcement, students could be asked to search the authentic document for the name of the person to call for more information, to determine the kind of job and its requirements, to determine if a salary is indicated or not, etc. Thus, this step ties the authentic document to activities that would be carried out by native speakers and provides the students with a language experience that is both contextualized and real. The final step, **post-activities**, relates to the activities, most often productive, which would follow those activities involving actual use of the authentic document. Continuing with the job announcement, these activities could take the form of a simulation involving the person looking for the job and the person hiring or it could involve a written activity whereby the students would fill in the application related to the advertised job. Whatever

the activity, be it oral or written, it should also be as real an activity as possible, which will serve, at the same time, to recycle, transfer (reinvest) and reinforce all learning that has taken place previously.

The advantages of the use of authentic documents are quite evident from the discussion above; however, obtaining access to these documents is not as easy. Here are some suggestions:

1. *Le Franco* (francophone newspaper published in Alberta) – 8923 - 82 Avenue, Edmonton, Alberta, T6C 0Z2. By obtaining at least one school subscription, teachers can resort to any part of the newspaper for classroom use only.

2. Any pamphlets by the Federal Government from such departments as Fish and Wildlife, Environment Canada, Health and Welfare, etc., belong to the public domain, which means that no copyright infringement occurs if one makes copies for the classroom. To obtain the pamphlets in French, one need only write to the appropriate office.

3. Teachers can write letters to companies such as Eaton's, The Bay, Canadian Tire, Bell-Canada, etc., and request sales catalogues in French. In the case of Bell-Canada, not only does having the telephone directory in French help teach students how to use the telephone book, but it can also serve as an updated dictionary, since any new technical words that have been added recently to the language will be found there.

4. Newspaper subscriptions, especially to Quebec newspapers, are highly recommended. Copyright permission for use of weather symbols has been obtained for use in the classroom. These may be reproduced from the sheets found in Appendix B.

Although teachers may feel ill at ease with the use of authentic documents, a multidimensional curriculum encourages and promotes their use. The next section will discuss lesson planning and the development of integrated units.

Planning

Planning consists of the organization and coordination of learning expectations, learning resources and time allotted to a program in order to deliver the program of studies in a practical teaching situation. In this vein, three types of planning are suggested: 1) yearly planning, 2) integrated unit planning and 3) daily planning. Yearly planning, in keeping with the philosophy of the program, is the determination of the order of presentation of the fields of experience prescribed in the program of studies, as well as other fields of experience that meet the students' needs and interests while integrating the learner expectations of the four components. Ordering of the fields of experience would be done in a logical and coherent fashion, keeping in mind the learning resources available and the time allotted to the program by the school board.

Integrated unit planning consists of setting selected learner expectations in keeping with those outlined in the sublevels of the program of studies, deciding the activities required to achieve these expectations and determining the evaluation criteria against which the students' progress and success in regard to the objectives will be measured. To apply the program's philosophy best in the classroom, the educational project is suggested as the most effective way of integrating the four components of the program of studies and as a means of creating integrated units.

The educational project is a unit of organized learning activities of varied duration in one of the fields of experience prescribed by the program of studies, in which the aim is to provide opportunities for learners to fully experience the language and the culture. The educational project is very flexible in that teachers will be able to adjust their teaching strategies to the students' cognitive, socio-affective and metacognitive levels as well as to their needs and interests.

Teachers need not develop an educational project for each field of experience. When appropriate and possible, the teachers can combine or integrate two or more fields of experience. For example, at the secondary level, where it is recommended that **Beginning** sublevels 1 and 2 be taught simultaneously, the fields of experience "School" and "Holidays and Celebrations" could be combined into one educational project called "Preparation of a Back-to-School Student Handbook", which could include a calendar of celebrations, holidays and school events. In this regard, larger educational projects can be used instead of a number of smaller ones.

It is important to note that when an educational project is being planned, the program's learner expectations have to be adjusted for each field of experience. In addition, the intent is not to cover all the learner expectations within each

project. Instead, the important thing is to have covered all the learner expectations of the program of studies by the end of the year.

In this regard, daily planning is the sequential development of communication skills (receptive and productive), cultural and linguistic knowledge, and skills and learning strategies which will provide students with the necessary tools to engage in a language experience. In each lesson, the teacher must try to integrate activities from all four components as much as possible, following the stages of the proposed teaching methodology: 1) preparatory phase (introduction, necessary knowledge, context), 2) experience phase (integration of communicative activities – aural comprehension, oral production, reading comprehension and written expression), 3) reflection phase (verification, feedback, objectivation), 4) reinvestment phase (recycling of knowledge – receptive and productive skills, content or context) and 5) evaluation phase (with formative evaluation going on continuously). By following these stages, the teacher can be sure that the integrative activities will run smoothly in the classroom.

The following pages contain explanations and examples of yearly planning, educational projects and daily lessons which are intended to be used as suggestions only.

Yearly Planning

Yearly planning is based on the learning of French as a second language over the course of the school year. The teacher must select a logical sequence in which to present the fields of experience, bearing in mind such factors as the level of instruction (elementary, junior high or senior high), the time allotted to the French as a second language program by the school board and the human, learning and physical resources available.

Starting with the fields of experience and the factors mentioned above, the teacher plans the school year by determining a chronological order for the fields of experience and selecting their corresponding educational projects. (See Appendix C entitled "Suggestions for Educational Projects" for some ideas.) Next, the teacher must decide approximately how much time should be allotted to each project. It is not necessary to plan all the projects at the same time, but organizing them chronologically ensures that all the fields of experience will be dealt with during the school year.

The "Year Plans" that follow this explanation show one way of organizing the school year. This is not the only way, but it does provide an idea of how to proceed. These three year plans show how the same fields of experience may be adjusted according to the level of instruction and the time allotted to the French as a second language program. Note that these examples of year plans were developed with ideal teaching conditions in mind and should be adjusted

according to the teacher's personal situation. In addition, they are solely for illustrative purposes and do not imply that this is the only order to follow. Rather, the order of teaching the fields of experience is the teacher's choice. A blank repromaster of this year plan format appears in Appendix A.

EXAMPLE 1: YEARLY PLANNING

YEAR PLAN: 1991-92
SUBLEVEL: Beginning 1
GRADE: Gr. 4, 30 mins./day
MAIN RESOURCE(S): Bienvenue/Aventures

Month	Field of Experience	Unit (Educational Project)	Time Allotted
September	School	• practising classroom routines	• 4 weeks
October	School	• planning a guided tour	• 3 weeks
October/ November	People Around Us	• making a family tree	• 4 weeks
November/ December	Holidays and Celebrations	• planning a "réveillon"	• 3 weeks
January/ February	Animals	• having a circus	• 6 weeks
February/ March	Holidays and Celebrations	• making a calendar of holidays	• 3 weeks
March	Holidays and Celebrations	• planning a surprise party for someone	• 3 weeks
April	Weather	• giving a weather report on television (radio)	• 3 weeks
May	People Around Us	• making a sociogramme of the class	• 3-4 weeks
June	Optional	• optional	• 3-4 weeks

EXAMPLE 2: YEARLY PLANNING

YEAR PLAN: 1991-92
SUBLEVEL: **Beginning** 1/2
GRADE: Gr. 7/Gr. 10, 40 mins./day, 5 days/week
MAIN RESOURCE(S): Arc-en-ciel

Month	Field of Experience	Unit (Educational Project)	Time Allotted
September	School Holidays and Celebrations	• preparing a "back-to-school" student handbook	• 3 weeks
September/ October	Weather	• giving a weather report using two different media	• 2 weeks
October/ November	People Around Us	• making a family tree	• 3 weeks
November/ December	Holidays and Celebrations/Food	• organizing a family reunion for Christmas	• 5 weeks
January/ February	Food/Physical Fitness	• making a Canada Food Guide	• 5 weeks
February/ March	Housing/The Community	• designing the ideal city/house	• 5 weeks
April/May	Animals/Housing	• designing the ideal zoo	• 5 weeks
May/June	Clothing	• organizing a fashion show	• 5 weeks
June	Optional	• optional	• 3 weeks

EXAMPLE 3: YEARLY PLANNING

YEAR PLAN: 1991-92
SUBLEVEL: Beginning 1/2
GRADE: Gr. 10, Semestered – 80 mins./day
MAIN RESOURCE(S): Arc-en-ciel

Month	Field of Experience	Unit (Educational Project)	Time Allotted
September	School Holidays and Celebrations	• preparing a "back-to-school" student handbook	• 4 weeks
October	Weather	• giving a weather report using two different media	• 2 weeks
October/ November	People and Animals Around Us	• making a family album	• 4 weeks
November/ December	Holidays and Celebrations/Food	• organizing a family reunion for Christmas	• 4 weeks
January	Housing/ Community	• designing the ideal city/house	• 3 weeks

Planning an Integrated Unit

For planning an integrated unit, educational projects are suggested as the preferred method of integrating the specific learner expectations of the program's four components. The development of an educational project involves three main steps that organize the teaching/learning of a field of experience in a logical fashion. Essentially, these three steps are:

Step One:
- select a field of experience or a combination of fields of experience,
- brainstorm, in a general way, the learner expectations derived from the program of studies, the main activities and the learning resources in order to create an educational project;

Step Two:
- describe in a detailed way, the objectives and mini-tasks for each major activity,
- arrange the major activities in logical order; and

Step Three:
- plan daily lessons on the basis of the major activity sheets.

To make sure the procedure is clear, the following paragraphs will serve as a guide to the worksheets that are found in Appendix A.

Taking the page entitled "Step One – Idea Sheet" in Appendix A, the teachers select the field of experience or the combination of fields of experience to be explored and fill in the Field(s) of Experience circle. Teachers then begin at the circle they feel most comfortable with by brainstorming what learner expectations of the four components of the program of studies (labeled as follows: e./c. = experience/communication, c. = culture, l. = language and g.l.e. = general language education) will be taught and which major activities or which learning resources will be used to develop the educational project. This step is completed when all four circles have been filled in. In this manner, an educational project is created. If preferred, teachers may start by referring to Appendix C: Suggestions for Educational Projects, to find ideas that may assist them in stimulating the brainstorming process.

In the second step, teachers take each major activity listed on the brainstorming sheet and now describe, on the page entitled "Step Two – Major Activity Sheet", the specific objectives and mini-tasks required to complete these major activities. At the same time, teachers may check off the skills and components covered by the mini-tasks as a means of ensuring a balance between the skills and activities in each component. The language skills are coded on the major activity sheet in the following fashion: aural comprehension (A.C.), oral production (O.P.), reading comprehension (R.C.) and written expression (W.E.). The four components are coded in this way: experience/communication (e./c.), culture (c.), language (l.) and general language education (g.l.e.).

When all the major activity sheets have been completed, they should be arranged in chronological order and numbered accordingly. Once they are in order, the teacher can begin to develop the daily lesson plans following the suggested methodology. This means that each lesson should include an introduction, a number of activities and a conclusion to tie all aspects of the lesson together. This process will be explained further in the section on daily lesson planning.

The worksheets for creating an educational project can be found in Appendix A. All or some of the worksheets may be reproduced for your needs. "Step One" sheet is for the brainstorming to take place with respect to the program's learner expectations, the major activities and the learning resources. The "Step Two" sheet is for describing the specific objectives of the major activity and the mini-tasks that will ensure a balance between the activities and the skills being developed. Finally, the "Step Three" sheet is for daily lesson planning. Within the development of the educational project, one must decide when and how formative and summative evaluation will take place throughout the project. (See the Student Evaluation Guide for suggestions.)

Appendix D of the **Teacher Resource Manual** includes examples of educational projects at the Beginning level of the program, which show how to integrate the learner expectations of the program of studies, the teaching methodology and the learning resources. Two educational projects in the same field of experience are presented to demonstrate the adjustments made in order to cater to the students' differing cognitive levels and their points of entry into the program. As the Intermediate and Advanced levels come on stream, educational projects for these levels will be illustrated in supplements to the **Teacher Resource Manual**.

Daily Lesson Planning

There are all sorts of ways to plan a lesson. The format teachers choose will depend on their teaching style and philosophy. The format for daily lesson planning presented in this section is derived from the philosophy articulated in the program of studies and is only a suggestion which can be tailored to suit teachers' individual needs.

In essence, daily lesson planning reflects teaching methodology in practice; i.e., one puts into practice in the classroom the process described on pages 42-45 of the **Teacher Resource Manual**. Generally speaking, there are three main steps in the development of a daily lesson plan: 1) introduction to the lesson, 2) the lesson activities and 3) lesson closure. In linking these steps to the suggested teaching methodology, the introduction to the lesson can either represent the preparatory phase or the reinvestment of knowledge/skills. Consequently, the introduction's role will change depending on where it is

situated within the overall group of related lessons. On the other hand, closure represents the reflective phase or evaluative phase of the teaching cycle.

More specifically, the **introduction** plays two roles in a lesson. First of all, it consists of an activity that ties the students' background knowledge to the language experience which is to be presented in the lesson. Therefore, the activity that is chosen is intended to motivate the students such that they will actively participate in the lesson. Secondly, the introduction should tie together the previous lesson's attainments with the objectives of the current lesson. Thus, one must keep in mind that the purpose of this step is to recycle and reinvest constantly the knowledge and skills being developed. Hence, the role of the introduction is to initiate the lesson and set the tone for the remainder of the lesson.

The **activities** are all the mini-tasks needed to attain the objectives described in the lesson or the educational project. Normally, the procedure is to develop the receptive skills before developing the productive skills. In addition, it is equally important to include, as much as possible, a variety of activities from each component as well as in each language skill as a means of sustaining the students' attention and also respecting the number of different learning styles that are present in the classroom. In this regard, the activities that are chosen must ensure the constant recycling and reinvesting of students' knowledge and skills.

The final stage in the lesson is **closure**. The purpose of this step is to tie together the elements of the lesson in a reflective manner. One can proceed in a variety of ways such as asking a question which summarizes the lesson, evaluating the lesson formally or by reflecting on the lesson's events using grids as a guide for this reflective process (see the **Student Evaluation Guide** for examples).

Another possibility is to initiate an activity which would set the stage for the next day's lesson. Essentially, then, this step ensures that each lesson is linked to the next, while at the same time providing the teacher with an opportunity to evaluate the level of success of the lesson.

Depending on whether the ultimate planning outcome is an educational project, an integrated unit, or a "stand-alone" lesson, one must delineate the specific objectives for each lesson. For example, if one is following the process suggested in the development of an educational project, the specific objectives are already described on the major activity worksheets. However, if one decides to follow another means of lesson planning, it will be necessary to formulate the specific lesson objectives. Therefore, the following examples illustrate two possible ways in which daily lesson plans can be developed. The first example pertains to an educational project and the second one will assist teachers who choose to use another means of planning.

The sample lesson is from the field of experience "Fashion" from **Intermediate** sublevel 5, illustrating the steps mentioned above. The framework for this lesson is a television talk show such as the one hosted by Oprah Winfrey. The activities described in the plan will show which components and steps are being focused upon in the lesson. The numbers used correspond to: 1) experience/ communication, 2) culture, 3) language and 4) general language education.

Teachers can find blank repromasters of these lesson plan formats in Appendix A.

EXAMPLE 1: DAILY LESSON PLAN

Lesson No.: 1

DATE: _____

MAJOR ACTIVITY SHEET: _____

RESOURCE(S): Mag-Puce: N° 1 Automne – Livret, p. 30-32
Mag-Puce: N° 1 Automne – Cahier, p. 30-32
Circuit: p. 162-63 pour la lecture
une chanson de la musique pop québécoise (Mitsou, par exemple)

	Teacher	Students	Time Allotted
Introduction *(Preparatory phase)*	• opens the class with an introduction to the television program: "Bonjour et bienvenue à notre programme «C'est la vie!». Aujourd'hui, nous allons découvrir le sens du mot «la mode». Nous n'avons pas d'experts aujourd'hui. Alors nous allons employer nos spectateurs pour arriver au sens du mot."	• listen (1)	• 2 mins.
	• circulates around the class asking the question: "Pourquoi as-tu décidé de porter ces vêtements?"	• answer the question (1)	• 4 mins.
	• gives instructions	• in groups, ask the same question plus: "Quels vêtements préfères-tu porter?" (1)	• 5 mins.
Activities/ Mini-tasks *(Experience)*	• has students participate as a group in a mini-survey of preferences	• give the preferences of their peers (1)	• 3 mins.
	• plays a Quebecois pop song (2)	• a few students read aloud prepared texts (1, 3)	• 5 mins.
	• brainstorms with the class for the names of different fashion groups and the elements that separate them	• give their ideas (1)	• 3 mins.
	• gives instructions for fashion group composition	• create a description in small groups (1) • a representative from each group reads out their description (1)	• 5 mins. • 5 mins.
	• gives instructions for turning to p. 32 of Mag-Puce	• discover the correct meaning of the words by using word association to see that "la mode" refers not only for clothing, but that words themselves can be fashionable (2, 4)	• 5 mins.
Closure *(Reflection phase)*	• asks the question: "Maintenant quelle est votre définition de la mode?"	• answer (1)	• 3 mins.

BEST COPY AVAILABLE

EXAMPLE 2: DAILY LESSON PLAN

DATE: _____

OBJECTIVE(S):

(e./c.) 1. to understand and express orally and in written form, in a prepared and sometimes spontaneous manner, one's preferences regarding fashion

(c.) 2. to research and identify similarities and differences between formal and informal language use

(l.) 3. to understand and use the vocabulary for fashion and the past and present tenses based on the context

(g.l.e.) 4. to hypothesize the correct meaning of fashionable language use

	Steps	Resource(s)	Time Allotted
Introduction: *(Preparatory phase)*	• begin the class with an introduction to the television program (1) • circulate around the class asking the question: "Pourquoi as-tu décidé de porter ces vêtements?" (1) • in groups of two, students ask the same question plus: "Quels vêtements préfères-tu porter?" (1)		• 2 mins. • 4 mins. • 5 mins.
Activities: *(Experience)*	• have a mini-survey of preferences (1) • students read aloud prepared texts while listening to a Quebecois pop song (1, 3) • brainstorm for the names of fashion groups and the elements that separate these groups (1) • in small groups, students choose a group and write a brief description (1) • a representative reads aloud the group's description (1) • discover the correct meaning of fashionable words (2, 4)	• Circuit: p. 162-63 • Quebecois pop song (Mitaou, for example) • Mag-Puce: N° 1 Automne – Livret, p. 32	• 3 mins. • 5 mins. • 3 mins. • 5 mins. • 5 mins. • 5 mins.
Closure: *(Reflection phase)*	• ask the question: "Maintenant, quelle est votre définition de la mode?" (1)		• 3 mins.

BEST COPY AVAILABLE

Technology in the Classroom

The use of technology in the classroom is important, since technology in and of itself attempts to represent some aspects of society. Thus, by using technology, teachers are indeed bringing another form of culture into the classroom. However, one of the drawbacks of technology is that it changes more rapidly than it can be implemented into the classroom. Furthermore, as in the case of computers, program designers do not appear to be able to design and write programs that are congruent with second language learning. Consequently, what programs do become available are often obsolete and not enticing to the listener/viewer. In spite of these drawbacks, there are ways in which technology can be employed in the classroom.

The first most important piece of equipment that should be used in the classroom is the cassette deck, since this type of equipment allows for the presentation of audio material which is required for the development of aural comprehension. It also provides a means of hearing authentic auditory documents in a controlled fashion. In addition, a radio component is quite often included as part of this equipment, giving students an opportunity to listen to unedited language. Teachers are encouraged to use the radio in addition to the cassette deck so that students realize that there are other avenues in which they may have access to the second language. A secondary use of this type of equipment can be the creation of a separate listening centre for those students who may need remediation or for those who finish their work early. Teachers can locate other authentic documents that students would find interesting that could foster further interest in the second language. Listening activities of this sort will encourage students to listen to French outside the confines of the classroom.

The cassette deck can also be used to record student productions when it is equipped with this feature. This feature can be especially valuable when students are involved with pen-pals, since they can record a letter as an alternative to a written letter. In addition, this aspect of the cassette deck can be of assistance to the teacher when an oral evaluation is to take place, especially in those situations which could naturally be recorded, such as a presentation or an interview. By recording students' voices, teachers can focus their evaluation practices on the criteria they have delineated and not on the whole production. Evaluating in this manner will not only be less subjective, but will also provide students with invaluable information on their progress in general and what areas need attention or improvement more specifically. Thus, the cassette deck not only provides a means for listening to the language in authentic situations; it also can be used as a means of evaluating students.

Another valuable tool for teachers is the overhead projector, since it can be used to compile the results of small group work, brainstorming or semantic maps, to teach vocabulary, to alert students' attention to a particular grammatical point, and so on. Furthermore, its use may be more natural than a chalkboard or white board, since teachers may partially turn their backs to their students when using the chalkboard or white board. The overhead projector allows teachers to face their students and make the communication of concepts more natural. In addition, students will find using the overhead projector both fun and motivating, since they will be able to use it in a similar manner. In fact, this latter point can be most beneficial in boosting the morale of the students who are experiencing difficulty in the classroom, either with the language or their behaviour. Being responsible for even just the operation of the overhead projector will now allow these student to play an active, responsible role in the daily routine of the classroom. In this vein, their role will be viewed in a positive manner by both their peers and the teacher. In this sense, technology can be used as a means of classroom management as well.

The language lab can play a role in enhancing and supporting the program of studies.

The language lab can become a centre of exploration for students in which they practice communicative activities without feeling inhibited or intimidated. Students can seek out individual help from the teacher, again without feeling as if they are unable to formulate good sentences in front of their peers. This is especially important for timid or weaker students. Thus, the language lab can be used to boost students' self-concept and self-esteem rather than deflate it. Further, it can be a place in which students can assist each other in oral presentations or reading aloud. Students can record their presentations in a "trial run" fashion and ask fellow students to evaluate informally or through the use of grids the work they have presented on tape (see the **Student Evaluation Guide** for the development of grids for peer evaluation). The feedback obtained from their peers will provide students with a means of improving their communication without the stigma of a formal evaluation looming over their presentation. Allowing students the opportunity to practise prepared communications will not only give them more confidence, but may even foster the development of an important language learning strategy, i.e., learning to listen to oneself so as to be able to self-correct.

Teachers can also use the language lab to their advantage when using authentic oral texts. Students can tape a version of the text and practice the skills discussed in the aural comprehension section, such as anticipating elements of the text. In this way, students will be more willing to take risks with authentic texts, because the "risk" factor has been decreased by the fact that students make the decision as to how much they are able to handle at one time. As they

become more secure with the language they will be willing to take more risks. This is especially important for older Beginning level students, since they tend to hesitate listening to and producing the language for fear of making a mistake. The language lab can diminish this fear by allowing these students the time to process the language and experiment with it at their own pace.

Another important role of a language lab is its use in terms of evaluation, especially students' final oral productions. When teachers opt to use the language lab in this manner, they should bear in mind that students must be evaluated in an authentic manner, i.e., the task must be one that pertains to real life and in keeping with the project developed, such as giving a weather report on the radio, presenting a public announcement and so on. The language lab should not be used to evaluate strictly the analysis of the language; rather, students must be evaluated on their ability to communicate effectively in a real-life situation. Teachers will find that the types of tasks used for evaluation in this case are those which involve noninteractive communication, i.e., tasks which are of the one-way type, such as announcements, oral presentations, reports and so on. Consequently, dialogues cannot be effectively evaluated in this manner, since they involve face-to-face communication.

The language lab should only be used, then, when noninteractive situations are being evaluated. Further, students should be allowed to listen to their own productions and correct them, since this occurs often and naturally in one's first language. As has been seen, the language lab does not need to be used as a centre for language analysis; rather, its role now is to provide students with an environment which encourages them to take risks with the language.

A discussion on technology would not be complete without a reference to the use of computers in a second language classroom, since they are becoming increasingly more prevalent in education in general, as they become more efficient and less costly. Their use in the second language field is still quite limited, since the programs available are basically analytical in nature and often very tedious. Consequently, the prime role of these programs is mainly one of language drill, either for remediation or individualized grammar practice. However, teachers wishing to use the computer in the classroom should and are encouraged to do so, bearing in mind that the types of programs available are few and limited in quality.

In spite of this drawback, teachers can try word processing programs developed for Francophones to assist students with their written expression. In this way, the computer can be used as an instrument of exploration, since students can work with the written language in a non threatening way, as they learn to tie thoughts and ideas together in a coherent and cohesive manner. However, computers should not be considered as an alternative means of teaching the written aspect of the language, since computers cannot effectively teach students how to write; rather, they can assist students in learning the writing process. Again, the types of tasks that students carry out on the computer must

replicate real-life tasks, such as writing an advertisement, a want-ad, a personal letter, a report and so on. For the time being, then, the use of computer software is limited; however, teachers should not be discouraged because designers may eventually become more proficient in developing programs for the second language classroom.

Computers, however, have been used successfully in twinning students from francophone centres with those in anglophone areas through the use of the modem. This type of technology allows students access to francophone pen-pals through a mail system, providing them with an opportunity to write letters on the computer to their pen-pals. Although costly to install, students and teachers alike have found this particular use of the computer to be very valuable. Unfortunately, at the present time the cost of this type of technology is very much a factor in its practical application to the classroom. However, it is not inconceivable that in the not-too-distant future, technology of this type may become more readily accessible to second language classroom teachers.

The use of video is another important technological instrument that can be brought into the classroom, not only to view commercial productions, but for student-produced work as well. Commercially produced videos can provide a visual look at the target culture and can capture many of the non-verbal nuances that audio cannot. Further, video not only captivates its viewers, but it also assists them in being able to comprehend the oral text better. This support mechanism is certainly true for **Beginning** level students. In addition, videos are usually shorter than films and often treat topics of interest to students, such as music videos. A number of activities can be done with video, such as having students anticipate the ending of the sequence, changing the ending, creating a cliff-hanger, creating a spoof version of a soap opera and so on. There is an endless number of activities that one can do with video; however, not all teachers have the time to come up with these activities, but, Stempleski and Tomalin (1990) have. In their book, entitled *Video in Action: Recipes for Using Video in Language Teaching*, they describe a number of activities which are graded by language level and focus. Teachers are encouraged to use this book if they need ideas.

Another form of video is the interactive videodisc. However, its development and accessibility to the classroom is quite limited due to the high production costs involved in this type of equipment. Once again, though, as technology develops these types of items, they will become more accessible to the classroom; therefore, a discussion of this item is warranted.

Interactive videodisc entails the use of discs that function in a similar fashion to compact discs. Instead of producing sound, they produce images on a television screen which are digitally stored on the videodisc. The advantage of this type of technology is that teachers can find an image instantly instead of having to use the fast forward button on a remote to determine the image's location.

Furthermore, this technology can be hooked up to a computer in such a way that the viewer can now "interact" with the video screen by giving the computer either commands or information.

This type of technology has been used in England to teach culture with excellent results. Students were asked to watch a scenario and then decide what they would do in such a case. They would enter their information into the computer which in turn would instruct the videodisc to demonstrate to the students the consequences of their choice. Students could then determine if they had made a culturally appropriate decision. In England, they were not able to continue the development of these discs due to their exorbitant costs and had to cancel the rest of the project. Nevertheless, teachers should be aware that this technology does exist and could very well be available in the future as production of these videodiscs becomes more viable.

Another piece of technology that can affect the confines of the second language classroom is satellite dish transmissions. At the present time, this technology is accessible to classroom teachers, but once again at an extremely high cost. The advantage of this type of technology is that it allows students direct access to the target culture in any part of the world. As in the case of computers, a classroom is twinned with another classroom in the francophone world, and at a set time of day the schools are connected via satellite. Within minutes, students are able to talk instantaneously to other students anywhere in the world. However, the cost is not the only drawback in this case; time differences between locations can impede, if not make almost impossible the setting up of appropriate link-up times, unless special arrangements are made by the corresponding schools. This is especially the case with transatlantic transmissions. Nevertheless, even within the province or at the provincial level, it is not inconceivable to twin schools so that students can practise their skills with other students in similar language learning situations.

Should all this not be possible, there is still one final piece of technology that is accessible to all teachers and students and that is the telephone or the facsimile (fax) machine. The telephone can be used in a number of ways. Students can be asked to phone 1-800 numbers in Quebec to obtain information on popular Quebec tourist attractions, for example. If they are twinned with a school, a teleconference can be set up so that students can practice speaking to each other. Old, used telephones can be obtained from the telephone company and set up in the classroom so that students can experience dialing a long distance number, such as to France, and simulating a telephone conversation with a tourism officer, for example. The ways in which the telephone can be used are endless. The facsimile (fax) machine is another way, too, in which students can exchange texts, write letters and receive authentic documents from a variety of agencies, companies and other sources. A person need only look at the ways in which he/she uses it naturally in his/her own life in order to find its application to the classroom setting.

In essence, then, technology can play a major role in the way in which a second language is taught. Teachers are encouraged to find ways in which these innovations, which affect our daily lives and reflect the lives of the target culture as well, can be applied to the classroom.

Enrichment and Remediation

This section will focus on ways in which the French as a second language program (1991) can provide both enrichment and remediation for students. Given the inherent flexibility of this program, which has been discussed in previous sections of the **Teacher Resource Manual**, the purpose here will be simply to isolate examples of each – enrichment and remediation – already present in the program design. This section is to be viewed, then, as providing illustrations and suggestions only. Teachers are encouraged to adapt and modify the program as they see fit, in keeping with the particular strengths and weaknesses of the students with whom they are working.

Enrichment

Enrichment in the French as a second language program has multiple purposes and possibilities: extending basic skill/knowledge/attitude objectives, going into more depth in given topics/projects, substituting and/or adding on assignments/projects, transforming the nature of given assignments/projects, peer teaching, demonstrating/teaching with younger groups of French as a second language students and so forth. Indeed, the student-centred experiential nature of the program encourages full and active, motivated student participation in which all students live new experiences or relive experiences first encountered in their mother tongue. This involvement, on their part, in negotiating new or lateral meanings, in linguistically and socioculturally different though related contèxts, results in all students, to varying degrees, broadening their horizons and expanding their knowledge, i.e., becoming enriched.

To focus momentarily on the field of experience "Outdoor Life" it can be seen that a number of different projects come to mind, such as a "preparing a nature hike in one's town/city", "preparing a camping trip" or "preparing a biking trip to the mountains". In each case, the word "preparation" suggests that the project will remain within the confines of the classroom; however, all of these projects can become more enriching if they are actually completed outside of the classroom. For example, in "preparing a biking trip to the mountains", one can actually go to Banff, cycle around the town and view all the different signs that are written in French. Further, since Banff National Park is a Government of Canada Centre of employment, employees are required to be bilingual. Visiting the different Federal Government offices in Banff and interviewing the employees would be enriching in and of itself. Further, students would be able to experience, first hand, the benefits of being bilingual. Picking up these sociocultural nuances and clues will be a part of the general education of all students enrolled in the French as a second language program. Incidentally, they will also come to appreciate alternative perspectives and ways of doing things, thereby broadening their horizons and living enriching experiences.

Specific enrichment activities designed to meet the particular needs of a given student or group of students can also be illustrated.

Extending basic skill/knowledge/attitude objectives is possible in virtually all fields of experience that are introduced in the program. To take the example of "Clothing", in one class the teacher might have four or five different groups of youngsters all prepare an educational project in which a fashion show of teenagers' styles is the culminating activity. In another class, it might be possible to extend the students' vocabulary acquisition and sociocultural awareness, by having a different fashion show presented by each of the five groups (e.g., professional women's styles, professional gentlemen's styles, teenagers' styles, sports fashions, baby fashions, etc.).

Going into more depth in given topics/projects is also possible in virtually all fields of experience that are introduced in the program. Continuing with the example of "Clothing", a group might be asked not only to prepare a fashion show on teenagers' leisure fashions, but also to research and report on comparative clothing budgets for anglophone and francophone Canadian youngsters. Questions such as the following might be asked: Do clothes cost more in francophone areas of Canada? Do francophone Canadians value "chic" more than their anglophone counterparts? Is the evidence of this greater valuing of clothing and "style" able to be traced by comparing similar English- and French-language popular periodicals/newspapers or can it be corroborated by observations of students participating in an exchange with francophone students?

Substituting assignments/projects or transforming the nature of projects is also possible. For instance, some groups of students might put on fashion shows on the basis of what they have determined about French-English styles found in magazines, while another group conducts and reports on research of the kind just suggested above.

Putting on fashion shows and making presentations on a topic related to "Clothing" are also forms of peer teaching and/or of teaching to younger/other groups of French as a second language students. Both of these are enrichment activities for both presenters and recipient/spectator student groups.

Enrichment activities are certainly not limited to the kinds of examples cited above. An attitude of teacher and student experimentation will result in greater creativity and further enrichment for all involved. The structure of the French as a second language program allows for and encourages these kinds of activities.

Remediation

Remediation is really the "flip side" of enrichment. Put another way, what is one student's enrichment is another's remediation. Remediation can be done in a group format or on an individual basis.

Considerable research into the nature of learning has not yet brought us to a full understanding about learning, but we do know with certainty that learning varies from one person to another with respect to cognitive strategies, learning styles, preferred modalities and so forth. With this in mind, sensitive and knowledgeable teachers are encouraged to match activities with students' needs, thereby affording them the opportunity for growth and success. As well, activities should be varied and new activities experimented with, in keeping with students' growing confidence and demonstrated competence, so that their repertoire is steadily and gradually enlarged.

Doing more of the same with what students perceive as activities in which they are uncomfortable or unsuccessful is unlikely to motivate them and result in success. Therefore, teachers are encouraged to allow some students greater involvement in oral activities if that is their inclination, while others do more reading research and writing activities. Changing the nature or requirements of a culminating project activity may allow students to meet the same objectives differently. This is to be encouraged, since it is in keeping with not only the philosophy of this program but also how we learn in real life. The preceding section on enrichment provides some examples of ways in which to adapt and modify activities in accordance with this principle. Other examples of enrichment and/or remediation can be found in other sections of the **Teacher Resource Manual** as well as throughout the **Student Evaluation Guide**.

To summarize, teachers are encouraged to know their students well and to play and experiment with fields of experience so that variety is achieved naturally in teaching/learning and the needs, both enrichment and remedial, of all their students are met, thus providing students with positive learning experiences in the second language.

Glossary

anaphora: any pronoun that can replace a noun; for example Paul is tall. Paul can be replaced with he. He is the anaphora.

behaviourists: those people who believe that language is a learned behaviour; i.e., language is acquired through habit-forming behaviours based on the stimulus-response premise.

cognitivists: those people who believe that language is acquired consciously within the framework of a meaningful system based on rule formation and drill-practice routines.

coherence: contextualized, logical links between ideas in discourse.

cohesion: links between linguistic elements at the word, sentence or discourse levels.

communicative intent: a linguistic function which involves a speaker/writer attempting to relate some idea or thought to a listener/reader, such as asking/giving information, accepting/refusing an invitation, questioning/answering and so on.

discourse: group of organized statements expressing one or more ideas either orally or in written form.

drills: those activities which are mechanical in nature and more often than not involve the replacement or transformation of a grammatical point in decontextualized sentences; e.g., pronoun replacement exercises involving changing nouns to the il/elle or ils/elles forms.

"editor": the person responsible for checking the final product of a cooperative learning group and leading the group in the final decision making process regarding their group work.

"encourager": the person responsible for encouraging cooperative learning group members to participate in the task, to share their ideas and opinions and to work hard on the task as a group.

fossilization: process whereby words or phrases are incorrectly stored in memory. A process which is often difficult to eradicate.

grammatical element: a synonym for linguistic element (see definition below).

linguistic element: element of the linguistic code – sound, symbol, vocabulary, grammar or discourse.

"organizer": the person responsible for organizing his/her group in a cooperative learning task by asking the other group members to describe their roles and to confirm that they understand their roles.

paralinguistic features: pauses, hesitations, silence, social distance, body posture, etc., that in and of themselves have meaning.

"praiser": the person responsible for praising cooperative learning group members for their participation, their ability to listen, share and assist in the completion of the task.

preference for learning/thinking: the modality (e.g., auditory, visual, tactile, etc.), thinking mode (e.g., inductive/deductive, linear/divergent) or learning atmosphere in which an individual feels most comfortable in acquiring knowledge or a new skill.

"recorder": the person responsible for writing down the verbal expressions the "praiser" and "encourager" will give members of a cooperative learning group, as they work through their learning task. The verbal expressions used by the "encourager" and the "praiser" are recorded on individual sheets. This person is also responsible for writing down the initial thoughts and ideas brainstormed by the group.

register: special variations of a language that is used in different contexts (e.g., home, workplace, school, advertising, journalism).

reinforcement: a technique which reinforces a positive or desired behaviour.

repetition/mimicry exercises: those activities which often involve mechanical participation on behalf of the students as they repeat after or mimic a model; for example, asking students to repeat a list of words containing the [õ] sound, such as <u>on</u>t, garç<u>on</u>, mout<u>on</u>, etc.

seeded passage: a text often prepared by the teacher which intentionally contains a certain linguistic element which is to be analysed; for example, asking students to identify possessive pronouns in the following text: Hier, je suis allé(e) à <u>mon</u> magasin favori pour acheter un nouveau t-shirt et j'ai rencontré un de <u>mes</u> copains de l'école. Il était là avec <u>ses</u> parents et il voulait acheter le même t-shirt que moi...

self-concept: the image or vision a person has of him/herself, concerning his/her abilities, worth and lovableness.

self-confidence: the demonstration of confidence in one's own abilities.

self-esteem: the value or opinion a person maintains about him/herself.

sic: an editorial term used to indicate that an error in a quotation is recorded as it is in the original.

spontaneous expression: an oral or written text that is for the most part coherent, but often lacks cohesion and completeness in the following ways: false starts, hesitations, repetitions, incomplete sentences, points only and more errors, in general, than would be tolerated ordinarily in a more formal, prepared oral or written discourse.

stimulus-response: anything visual, auditory or tacit that evokes either a verbal (oral or written) or physical response.

structuralists: those people who believe that language is acquired through a taxonomy of structures; that is, language is viewed as the study of separate elements and then reconstructed into phrases.

text: a combination or series of connected ideas presented orally or in writing to express a communicative intent (e.g., a salutation, a speech, a radio broadcast, a letter, a novel).

tongue twisters (accroche-mâchoire): a phrase or sentence, often nonsensical, which contains the same sound or clusters of sounds; e.g., Six cent soixante-six saucissons secs sautent.

Bibliography

References

Alberta Education. (1988). Framework for a proficiency-based second language curriculum. Edmonton, AB: Language Services Branch.

Alberta Education. (1988). Language education policy for Alberta. Edmonton, AB: Language Services Branch.

Alberta Education. (1987). Students' thinking developmental framework: Cognitive domain. Edmonton, AB: Child Development and Instructional Design.

Alberta Education. (1989). Teaching thinking: An Alberta education position statement. Edmonton, AB: Curriculum Support Branch, .

Alberta Education. (1989). Who decides what students learn in school... and how? Edmonton, AB: Curriculum Design Branch.

Bacon, S. M. (1989). Listening for real in the foreign language classroom. Foreign Language Annals, 22(6), 543-49.

Barnett, M.A. (1989). Writing as a process. The French Review, 63,(1), 31-44.

Chamot, A.U. and Kupper, L. (1989). Learning strategies in foreign language instruction. In Foreign Language Annals, 22(1), 13-24.

Cooper, C. R. (1975). Measuring growth in writing. In English Journal, 64,(3), 111-20.

Dunkel, P.A. (1986). Developing listening fluency in L2: Theoretical principles and pedagogical considerations. Modern Language Journal, 70(2), 99-106.

Dvorak, R. (1986). Writing in the foreign language. In B.H. Wing (Ed.), Listening, reading and writing: Analysis and application (pp. 145-167). Middlebury, VT: Northeast Conference.

Ely, C.M. (1989). Tolerance of ambiguity and use of second language strategies. Foreign Language Annals, 22(5), 437-45.

Emig, J. (1978). Hand, eye, brain: Some 'basics' in the writing process. In C.R. Cooper and L. Odell (Eds.). Research on composing: Points of departure, (pp. 59-72). Urbana, IL: N.C.T.E.

Flower, L. (1985). Problem-solving strategies for writing (2nd ed.). New York, NY: Harcourt, Brace and Javanovich.

Galloway, V. (1990). Teaching for proficiency handbook. Pathways to proficiency: Communicative activities for level one Spanish. Reading, MA: Addison-Wesley.

Glisan, E.W. (1988). A plan for teaching listening comprehension: Adaptation of an instructional reading model. Foreign Language Annals, 21(1), 9-16.

Gouvernement du Québec. (1989). Module de perfectionnement collectif en didactique du français langue seconde – Communication 1 et 2 – Guide de l'animateur et de l'animatrice. Ministère de l'Éducation.

Hammerly, H. (1986). Synthesis language teaching: An introduction to linguistics (2nd ed.) N. Burnaby, BC: Second Language Publications.

Harley, B., d'Anglejan, A. and Shapson, S. (1990). The Evaluation Syllabus. National Core French Study. Winnipeg, MAN: Canadian Association of Second Language Teachers.

Heffernan, P.J., LeBlanc, R. and Poyen J. (1990) Summary Report. National Core French Study. Winnipeg, MAN: Canadian Association of Second Language Teachers.

Hymes, D. (1971). On communicative competence. In R. Huxley and E. Ingram (Eds.). Language acquisition: Models and methods, (pp. 5-26). New York, NY: Academic Press.

Hymes, D. (1972). J. D. Pride and J. Holmes (Eds.). Sociolinguistics: Selected readings, (pp. 5-26). Harmondsworth: Penguin.

Kohn, A. (1987). It's hard to get left out of a pair. Psychology Today, 21(10), 53-7.

Krashen, S. (1982). Principles and practice in second language acquisition. New York, NY: Pergamon.

Johnson, D.W. and Johnson, R.T. (1990). Social skills for successful group work. Educational Leadership, 47(4), 29-33.

Lazaruk, W. A. (1989). Conceptual framework for the new F.S.L. program. Edmonton, AB: Alberta Education, Language Services Branch.

LeBlanc, R. (1990). A Synthesis. National Core French Study. Winnipeg, MAN: Canadian Association of Second Language Teachers.

LeBlanc, C., Courtel C. and Trescases P. (1990). Syllabus culture. Étude nationale sur les programmes de Français de base. Winnipeg, MAN: Canadian Association of Second Language Teachers.

Lund, R.J. (1990). A taxonomy for teaching second language listening. Foreign Language Annals, 23(2), 105-15.

Magnan, S. H. (1991). Teaching and testing proficiency in writing: Skills to transcend the second-language writing. The French Review, 64(6), 978-88.

Omaggio, A. (1986). Teaching in context-proficiency-oriented instruction. Boston, MA: Heinle and Heinle.

O'Malley, J. and Chamot, A.L. (1990). Learning strategies in second language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.

Osterholm, K. (1986). Writing in the native language. In B.H. Wing (Ed.). Listening, reading and writing: Analysis and application, (pp. 145-67). Middlebury, VT: Northeast Conference.

Oxford, R. (1990). Language learning strategies: What every teacher should know. New York, NY: Newbury House.

Oxford, R., Lavine, R. and Crookal D. (1989). Language learning strategies, the communicative approach and their classroom implications. Foreign language annals, 22(1), 29-39.

Page, B. and Hewett, D. (1987). Language step by step: Graded objectives in the UK. London: CILT.

Painchaud, G. (1990). Syllabus langue. Étude nationale sur les programmes de Français de base. Winnipeg, MAN: Canadian Association of Second Language Teachers.

Parker, D.V. (1988). Into the nineties – Second language education for the next decade. Edmonton, AB: Alberta Education, Language Services Branch.

Parker, D.V. (1988). Into the nineties – Second language education for the next decade – Needs assessment and review of background studies. Edmonton, AB: Alberta Education, Language Services Branch.

Paulston, C.B. and Bruder, M.N. (1975). From substitution to substance: A handbook of structural pattern drills. Rowley, MA: Newbury House.

Read, J. A.S. (Ed.). (1984). Trends in language syllabus design. SEAMO Regional Language Centre. Singapore: Singapore University Press.

Rivers, W.M. (1983). Communicating naturally in a second language. Cambridge: Cambridge University Press.

Rogers, C.V. and Medley, F.W. Jr. (1988). Language with a purpose: Using authentic materials in the foreign language classroom. Foreign language annals, 21(5), 467-78.

Savignon, S.J. (1972). Communicative competence: An experiment in foreign language teaching. Philadelphia, PA: Centre for Curriculum Development.

Schulz, J.M. (1991). Mapping and cognitive development in the teaching of foreign language writing. The French Review, 64(6): 978-88.

Selinker, H.W. Interlanguage. IRAL, 10, 219-31.

Slavin, R.E. (1981). Synthesis of research on cooperative learning. Educational Leadership, May, 655-60.

Smith, F. (Ed.). (1984). Awakening to literacy. Exeter, NH: Heinemann.

Stempleski, S. and Tomalin, B. (1990). Video in action: Recipes for using video in language teaching. Cambridge: Prentice Hall International.

Stern, H.H. (1983). Fundamental concepts of language teaching. New York, NY: Oxford University Press.

Titone, R. (1984). Second language learning: An integrated psycholinguistic Model. Rome. (Publisher unknown).

Tremblay, R. (1989). Aural comprehension - A communicative/experiential approach. Montreal, QC: Centre Éducatif et Culturel.

Tremblay, R. (1989). Oral production - Noninteractive texts. Montreal, QC: Centre Éducatif et Culturel.

Tremblay, R., Duplantie, M. and Huot, D. (1990). The communicative/ experiential syllabus. National Core French Study. Winnipeg, MAN: Canadian Association of Second Language Teachers.

Zamel, V. (1983). The composing processes of advanced ESL students: Six case studies. TESOL Quarterly, 17, 165-88.

Further Suggested Teacher References

An important part of teaching a second language is to maintain a certain level of professional development. The onus is on teachers to undertake such a venture; however, it is also acknowledged that teachers have little time to search for readings that will address this need. This section, then, is a compilation of major writings in the field. Teachers are encouraged strongly to endeavour to read as many of these texts and articles as possible. However, the reading does not stop here. Teachers are encouraged further to become members of second language associations and to subscribe to journals in the field in order to continue their growth and expansion of their knowledge. A listing of these key associations and journals follows this reference section.

Arndt, H. and Pesch, H.W. (1984). Non-verbal communication and visual teaching aids: A perceptual approach. Modern Language Journal, 68,(i), 28-36.

Barnett, M. A. (1983). Replacing teacher talk with gestures: Non-verbal communication in the foreign language classroom. Foreign Language Annals, 16(3), 173-76.

Boucher, A., Duplantie, M. and LeBlanc, R. (1986). Propos sur la pédagogie de la communication en langues secondes. Montreal, QC: Centre Éducatif et Culturel, and C.E.P.C.E.L.

Breen, M.P. (1987). Contemporary paradigms in syllabus design, part I. Language Teaching, 20(2), 81-92.

Breen M.P. (1988). Contemporary paradigms in syllabus design, part II. Language Teaching, 20(3), 157-174.

Breen M. P. and Candlin,C. (1981). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. Applied Linguistics, 2, 89-112.

Brumfit, C. (1984). Communicative methodology in language teaching. London: Cambridge University Press.

Brumfit, C.J. and Johnson, K. (Eds.). (1979). The communicative approach to language teaching. Oxford: Oxford University Press.

Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J.C. Richards and R.W. Schmidt (Eds.). Language and Communication, (pp. 2-28). London: Longman.

Canale, M. and Swain, M. (1980). Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics, 1. 1-43.

Carels, P.E. (1981). Pantomime in the foreign language classroom. Foreign Language Annals, 14(5), 407-11.

Circurel, F. (1985). Parole sur parole: Le métalangue en classe de langue. Paris: Clé International.

Clark, J.L. (1987). Curriculum renewal in foreign language teaching. Oxford: Oxford University Press.

Cohen, A.D. (1987). The use of verbal and imagery mnemonics in second language vocabulary learning. Studies in Second Language Acquisition, 9, 43-62.

Coste, D. (1980). Communicatif, fonctionnel, notionnel et quelques autres. Le Français Dans le Monde, 153, 25-34.

Dulay, H., Burt, M. and Krashen, S. (1982). Language two. New York, NY: Oxford University Press.

Foley, K.S., Harley, B. and d'Anglejan, A. (1987). Research in core French. An annotated bibliography/recherches sur le français de base, une bibliographie analytique. Commission de la recherche et d'évaluation/Research and Evaluation Task Force. Étude nationale sur le programme de base de français/National Core French Study. Winnipeg, MAN: Association canadienne des professeurs de langue seconde.

Galloway, V. (1987). From defining to developing proficiency: A look at the decisions. In Byrnes, H and Canale, M. (Eds.). Defining and developing proficiency: Guidelines, implementations and concepts. Lincolnwood, IL: National Textbook.

Hamers, J. and Blanc, M. (1983). Bilingualité et bilinguisme. Bruxelles: Mardega.

Heffernan, P. (1987). Secondary education international program review of complementary courses – second languages. Edmonton, AB: Alberta Education.

Heffernan, P. (1984). Questionning communicatively in a second language classroom. The Canadian Modern Language Review, 40, 595-99.

Higgs, T. V. (Ed.). (1984). Teaching for Proficiency, the Organizing Principle. Lincolnwood, IL.: National Textbook.

Johnson, D.W., Johnson, R.T. and Holubec, E.S. (1986). Cooperation in the classroom (rev. ed.). Edina, MN: Interaction Book.

Krahnke, K. (1987). Approaches to syllabus design for foreign language teaching. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Kramsch, C.L. (1984). Interaction et discours dans la classe de langue. Paris: Hatier.

Ligier, F. and Savoie, L. (Eds.). (1986). Le point de vue de 22 spécialistes du français langue seconde. Belœil, QC: La Lignée.

Littlewood, W. (1981). Communicative language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

Miller, A.F. (1985). Vest pocket ideas: Improving communication using negatives and partitives. Foreign Language Annals, 18(2), 127-132.

Mohan, B.A. (1986). Language and content. Reading, MA: Addison-Wesley.

Moirand, S. (1982). Enseigner à communiquer en langue étrangère. Paris: Hachette.

Nemetz-Robinson, G.L. (1987). Cross-cultural understanding. New York/Toronto: Pergamon.

Omaggio, A.C. (Ed.). (1985). Proficiency, curriculum, articulation: The ties that bind. Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages.

Pattison, P. (1987). Developing communicative skills: A practical handbook for language teachers with examples in english, French and German. Cambridge: Cambridge University Press.

Paulston, C.B. (1980). Bilingual education: Theories and issues. Rowley, MA: Newbury House.

Phillips, D. (Ed.). (1988). Languages in schools from complacency to conviction. London: Centre for International Language Teaching (CILT).

Rivers, W.M. (1983). Communicating naturally in a second language. Cambridge: Cambridge University Press.

Savignon, S.J. (1983). Communicative competence: Theory and classroom practice. Don Mills: Addison-Wesley.

Savignon, S.J. and Berns, M.S. (Eds.). (1984). Initiatives in communicative language teaching. Reading, MA: Addison-Wesley.

Schiffler, L. (1984). Pour un enseignement interactif des langues étrangères. (Trans.) Jean-Paul Collin. Paris: Hatier-CRÉDIF.

Stern, H.H. (1981). Communicative language teaching and learning: Toward a synthesis. In J.E. Alatis, H.B. Altman and P.M. Alatis (Eds.). The second language classroom: Directions for the 1980's. New York, NY: Oxford University Press, 131-48.

Ullmann, R. (1988). Evaluation in the second Language classroom. Edmonton, AB: Alberta Education, Language Services Branch.

Van Patten, B. (1986). The ACTFL proficiency guidelines: Implications for grammatical accuracy in the classroom. Studies in Second Language Acquisition, 8, 56-67.

Wallerstein, N. (1983). Language and culture in conflict. Reading, MA: Addison-Wesley.

Wesche, M.B. (1983). Communicative testing in a second language. Modern Language Journal, 67(i), 41-45.

White, J. (1984). Drama, communicative competence and language teaching: An overview. The Canadian Modern Language Review, 40(5), 595-99.

Widdowson, H.G. (1978). Teaching language as communication. London: Oxford University Press.

Zarate, G. (1986). Enseigner une culture étrangère. Paris: Hachette.

Zarate, G. (1983). La compétence culturelle en langue étrangère. Dialogues et cultures, 25, 73-80.

Zarate, G. (1983). Objectiver le rapport culture maternelle/culture étrangère. Le Français Dans le Monde, 181, 34-39.

Educational Reviews

Alberta Modern Language Journal
Alberta Teachers' Association
Barnett House
11010 - 142nd Street
Edmonton, Alberta
T5N 2R1

Canadian Modern Language Review
237 Hellems Avenue
Welland, Ontario
L3B 3B8

Foreign Language Annals
American Council on the Teaching of Foreign Languages
2 Park Avenue
New York, New York
10016, U.S.A.

Le français dans le monde
Hachette
1289, rue Labelle
Montréal, Québec
H2L 4C1

Modern Language Journal
University of Nebraska
P.O. Box 688
Omaha, Nebraska
68101, U.S.A.

Second Languages Bulletin/Bulletin de Langues Secondes
Canadian Association of Second Language Teachers
369 Montrose Street
Winnipeg, Manitoba
R3M 3M1

TESOL Quarterly
TESOL Central Office
Suite 300, 1600 Cameron Street
Alexandria, Virginia
22314, U.S.A.

Teacher Professional Organizations

Canadian Association of Second Language Teachers
369 Montrose Street
Winnipeg, Manitoba
R3M 3M1

Modern Language Council
Alberta Teachers' Association
Barnett House
11010 - 142nd Street
Edmonton, Alberta
T5N 2R1

Appendix A: Reproducible Worksheets

Survey Example

The following example is a survey that students would first fill out individually. Students would then share their answers with a partner and record their partner's answers on a second questionnaire. Group results or class results can then be done. In the case of group results, students could be asked to prepare an oral report describing the trends of their groups and present their findings to the class.

This survey is for use with the field of experience "Housing".

Un sondage des habitudes*

NOM: _____
ÂGE: _____

J'habite ☐ dans une ville. ☐ à la campagne.
☐ dans un village.

J'habite ☐ dans une maison. ☐ dans un condo.
☐ dans un appartement. ☐ dans une cabane.

Coche (√) si tu es d'accord, pas d'accord ou si tu ne sais pas.

	D'accord	Pas d'accord	Je ne sais pas
1. Je préfère les grandes maisons.	☐	☐	☐
2. J'aime avoir une maison.	☐	☐	☐
3. J'aime avoir une télévision dans ma chambre.	☐	☐	☐
4. J'aime étudier dans ma chambre.	☐	☐	☐
5. J'aime avoir une salle de bain pour moi-même.	☐	☐	☐
6. Je préfère habiter près d'un centre commercial.	☐	☐	☐
7. Je pense qu'il est important d'avoir beaucoup d'appareils ménagers pour simplifier la vie.	☐	☐	☐
8. J'aime avoir une maison avec six chambres à coucher.	☐	☐	☐
9. J'aime avoir une maison avec...			
... un jardin.	☐	☐	☐
... une piscine.	☐	☐	☐
10. Je préfère habiter...			
... dans une ville.	☐	☐	☐
... dans un village.	☐	☐	☐
... à la campagne.	☐	☐	☐

Adapted from Galloway, 1990.

Un sondage des préférences

NOM: _____
ÂGE: _____

Il/elle habite ☐ dans une ville. ☐ à la campagne.
☐ dans un village.

Il/elle habite ☐ dans une maison. ☐ dans un condo.
☐ dans un appartement. ☐ dans une cabane.

Coche (√) les réponses de ton/ta partenaire.

	D'accord	Pas d'accord	Il/elle ne sait pas
1. Il/elle préfère les grandes maisons.	☐	☐	☐
2. Il/elle aime avoir une maison.	☐	☐	☐
3. Il/elle aime avoir une télévision dans sa chambre.	☐	☐	☐
4. Il/elle aime étudier dans sa chambre.	☐	☐	☐
5. Il/elle aime avoir une salle de bain pour lui-même/elle-même.	☐	☐	☐
6. Il/elle préfère habiter près d'un centre commercial.	☐	☐	☐
7. Il/elle pense qu'il est important d'avoir beaucoup d'appareils ménagers pour simplifier la vie.	☐	☐	☐
8. Il/elle aime avoir une maison avec six chambres à coucher.	☐	☐	☐
9. Il/elle aime avoir une maison avec...			
... un jardin.	☐	☐	☐
... une piscine.	☐	☐	☐
10. Il/elle préfère habiter...			
... dans une ville.	☐	☐	☐
... dans un village.	☐	☐	☐
... à la campagne.	☐	☐	☐

Aural Comprehension/Oral Production Activity

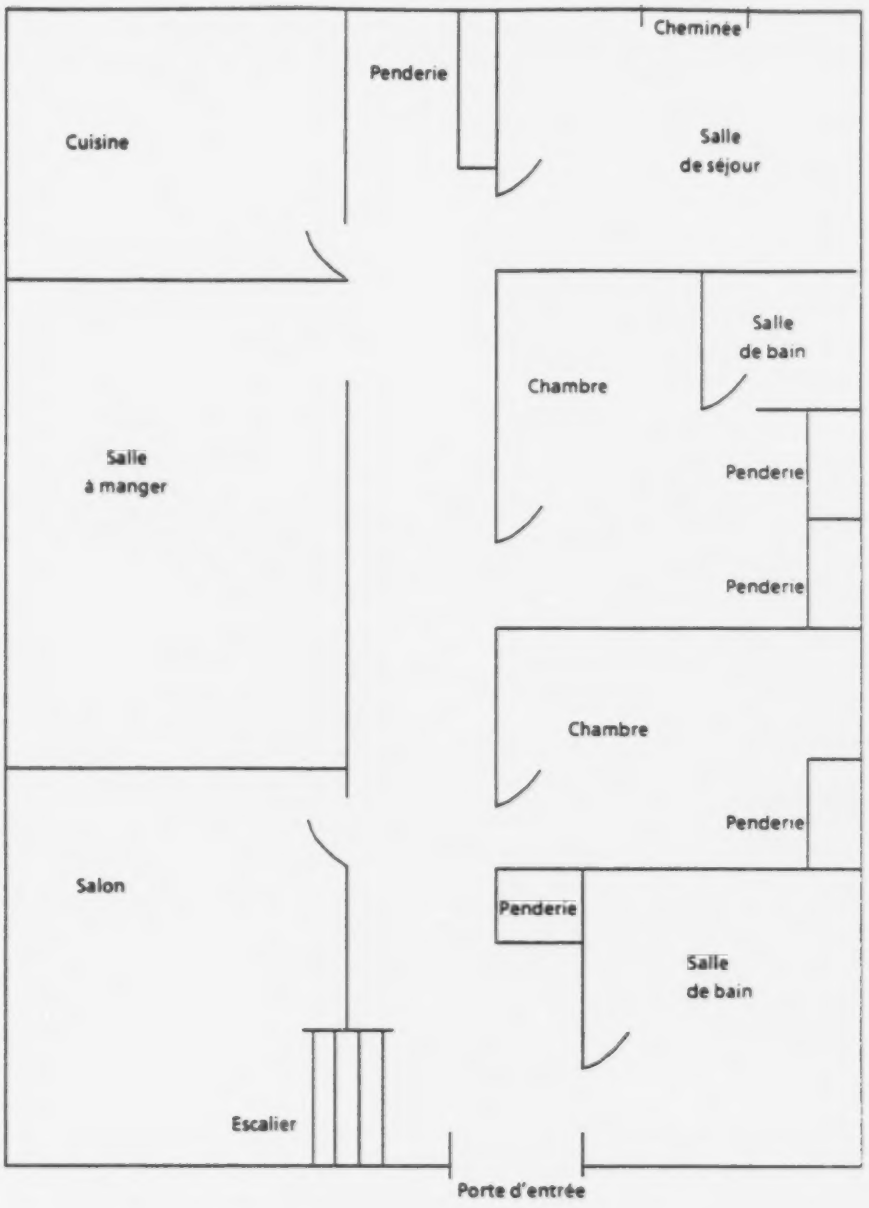
The purpose of this activity is to have students exchange the information they have heard with a partner and decide whether the information they have heard is correct or not. The teacher prepares a commentary for showing a prospective client a house that is for sale. On the house plan, students indicate where certain items are placed. Once the show home has been described, using the grid which follows the plan, in groups of two, students decide whether the objects are best placed or not. If not, they are to choose a better place for the misplaced objects.

The teacher's commentary could begin something like this:

> J'ai une maison parfaite pour vous. Pour mieux comprendre comment cette maison est absolument fantastique, regardez votre plan de maison et dessinez les objets où je vous les indique.
>
> Exemple : En entrant dans la maison, à votre gauche, vous trouvez votre lit jumeau. C'est formidable, n'est-ce pas? Comme ça on peut dormir en arrivant à la maison. Puis, dans la salle de bain, et vous serez à la mode, vous trouvez....

The objects chosen are up to the teacher, as is the commentary. A similar activity could later be carried out by students, working in small groups (3-4), where they create the commentary for their classmates using simple directions and imperatives provided by the teacher.

Plan de maison



Grille d'observation

OBJET	BIEN PLACÉ		MEILLEUR ENDROIT
	Oui	Non	
1. Un lit jumeau	☐	☐	_____
2. Une lampe	☐	☐	_____
3. Une table pour huit personnes	☐	☐	_____
4. Un sofa	☐	☐	_____
5. Un réfrigérateur	☐	☐	_____
6. Une télévision	☐	☐	_____
7. Un téléphone	☐	☐	_____
8. Un miroir	☐	☐	_____
9. Une commode	☐	☐	_____
10. Un ordinateur	☐	☐	_____

Information Gap Activities

The next two activities are examples of information gap activities where students must share their information to provide others with information or to solve a problem, as in the second example – the "whodunit". The "whodunit" is geared more for Intermediate students and can be used in the field of experience "Social Life" since it deals with the lives of three people.

The first activity deals with students having to make decisions regarding the current rules of their home. Students share their rules in groups of three to four to determine similarities and differences. Then, as a group they can decide which rules they wish to keep and which ones they wish to change. Students present their rules to the class.

The second activity involves clues which students must share with each other in order to solve the mystery. The teacher puts students in groups of six to eight in which pairs are given one or two clues. Once the codes have been broken, students must pool their information together to solve the murder. Teachers should note that this activity may take up to 30-35 minutes to complete.

Les règles de la maison*

Chaque maison à des règles pour les membres de la famille. Associe les expressions de la colonne A à celles de la colonne B pour décrire les règles chez toi.

A	B
Ne pas manger...	- la télévision après 20 heures.
Ne pas écouter...	- de la musique forte.
Ne pas regarder...	- (dans) la salle de bain.
Ne pas laisser les assiettes sales...	- (dans) le salon.
Ne pas jouer...	- (dans) la chambre.
Ne pas sécher les cheveux...	- sur le plancher
Ne pas laisser les vêtements...	- avec les mains.
Faire les devoirs...	- dans le lavabo.
Nettoyer...	- (dans) la salle de séjour.
Ne pas utiliser...	- les crayons sur le mur.

**Adapted from Galloway, 1990.*

Qui a tué Mlle Jeannette?

Voici le code :

a. b. c. d. e. f. g.

h. i. j. k. l. m. n.

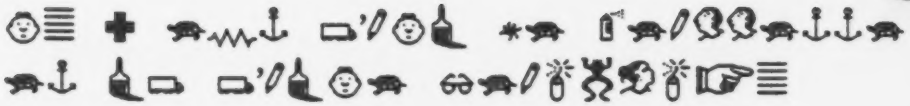
o. p. q. r. s. t. u.

v. w. x. y. z.

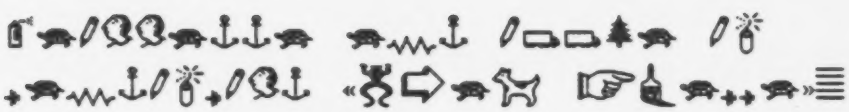
é. à. . è.

Voici les indices codés :

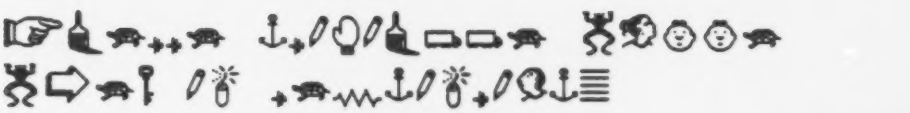
1.



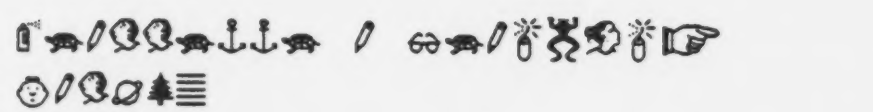
2.



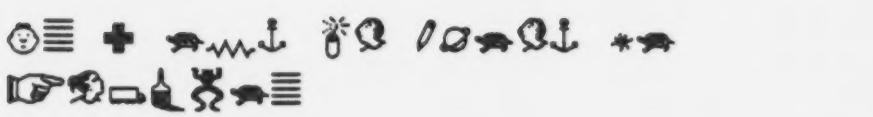
3.



4.

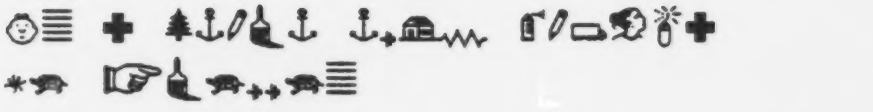


5.

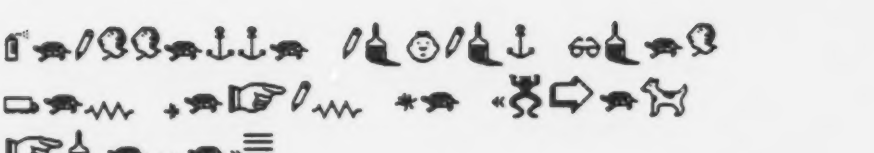


6.

7.



8.



9.

BEST COPY AVAILABLE

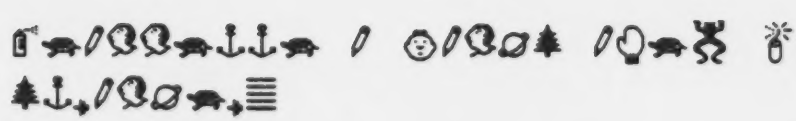
10.

11.

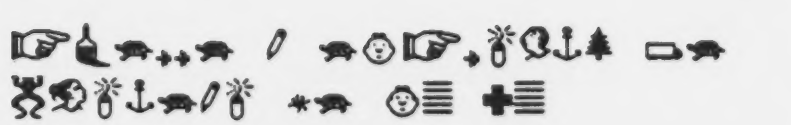
12.

13.

14.



15.



Answers:

1. M. X est l'ami de Jeannette et il l'aime beaucoup.
2. Jeannette est allée au restaurant «Chez Pierre».
3. Pierre travaille comme chef au restaurant.
4. Jeannette a beaucoup mangé.
5. M. X est un agent de police.
6. On a trouvé un couteau au restaurant.
7. M. X était très jaloux de Pierre.
8. Jeannette aimait bien les repas de «Chez Pierre».
9. M. X était au restaurant à 21 heures.
10. Jeannette est décédée vers 21 heures.
11. C'était le couteau de M. X.
12. Les empreintes digitales de Pierre étaient sur le couteau.
13. Pierre n'a pas travaillé ce soir-là.
14. Jeannette a mangé avec un étranger.
15. Pierre a emprunté le couteau de M. X.

SOLUTION: Vu que Pierre n'était pas le chef ce soir-là, Jeannette est morte d'une intoxication alimentaire. Pierre a laissé le couteau de M. X dans la cuisine et l'autre chef l'a employé sans le laver. C'était un accident ou un meurtre? À vous de décider.

Type of Oral Text: _____

Reason for Listening (what) / Activity (how)	Identification ▶	Orientation (based on contextual elements) ▶	Main Idea Comprehension ▶	Detailed Comprehension ▶	Reinvestment of Knowledge ▶
Limited verbal/ non-verbal (e.g., pantomime, T.P.R., show of hands) ▼					
Verification of context (e.g., matching, providing answers, choosing correct answers, etc.) ▼					
Transfer of details (e.g., cloze exercises, charts, grids, applications, etc.) ▼					
Summary of text (oral or written) ▼					
Duplication of text (e.g., role-playing, dictation, transcription) ▼					
Extension of text (e.g., oral discussion, debate, written review or article) ▼					

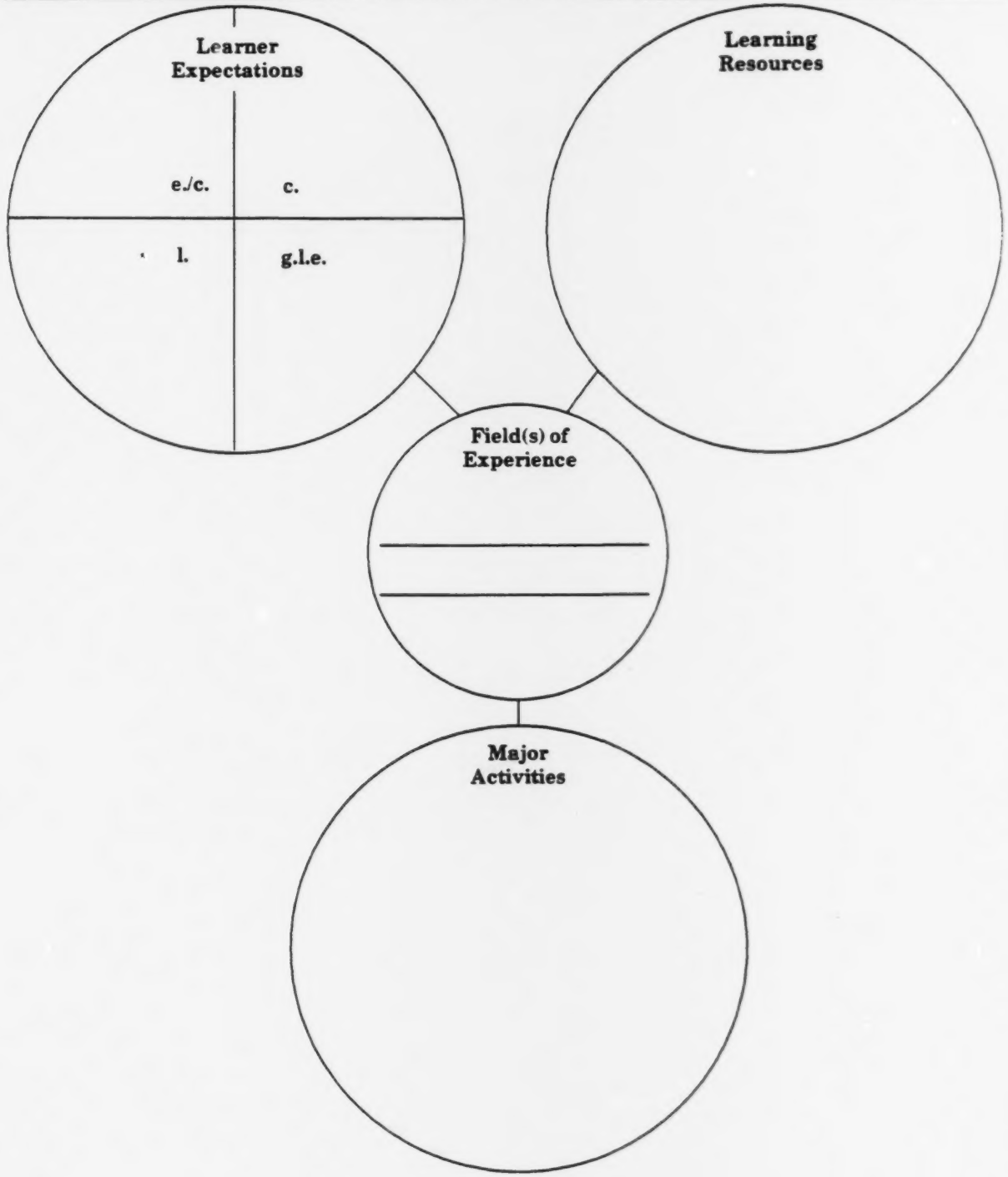
Adapted from Lund, 1990.

YEAR PLAN: _____
SUBLEVEL: _____
GRADE: _____
MAIN RESOURCE(S): _____

Month	Field of Experience	Unit (Educational Project)	Time Allotted

STEP ONE - IDEA SHEET

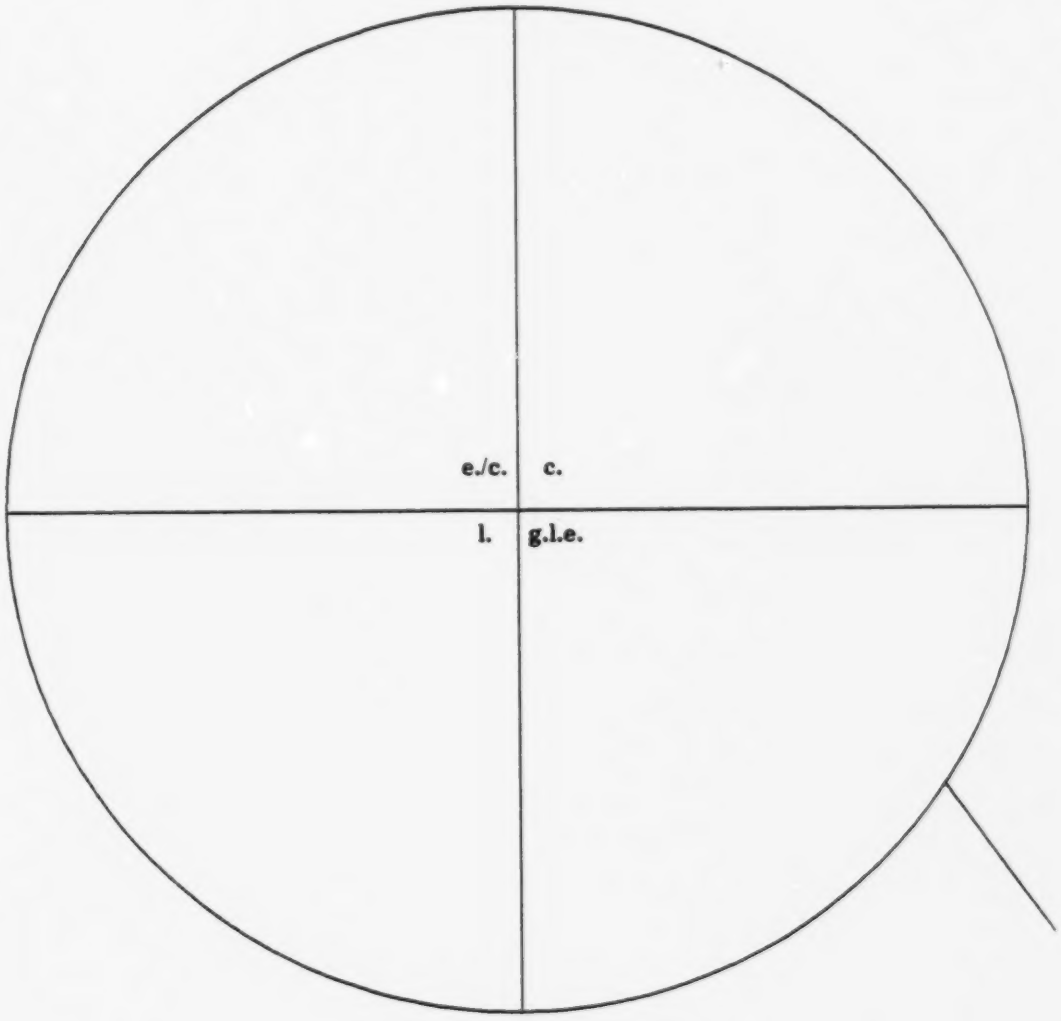
Educational Project:



STEP ONE – DETAILED IDEA SHEET

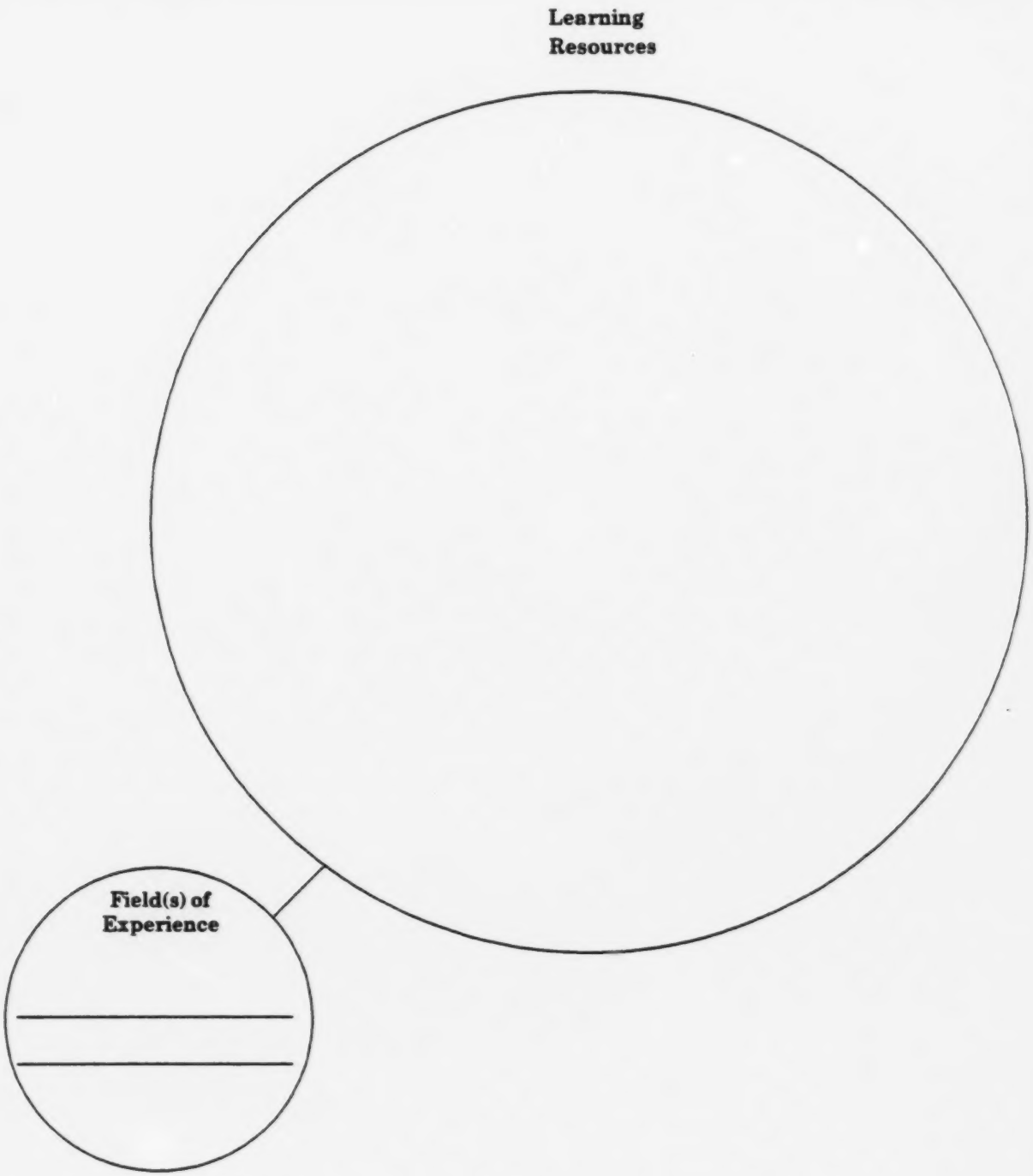
Educational Project:

Objectives



STEP ONE - DETAILED IDEA SHEET

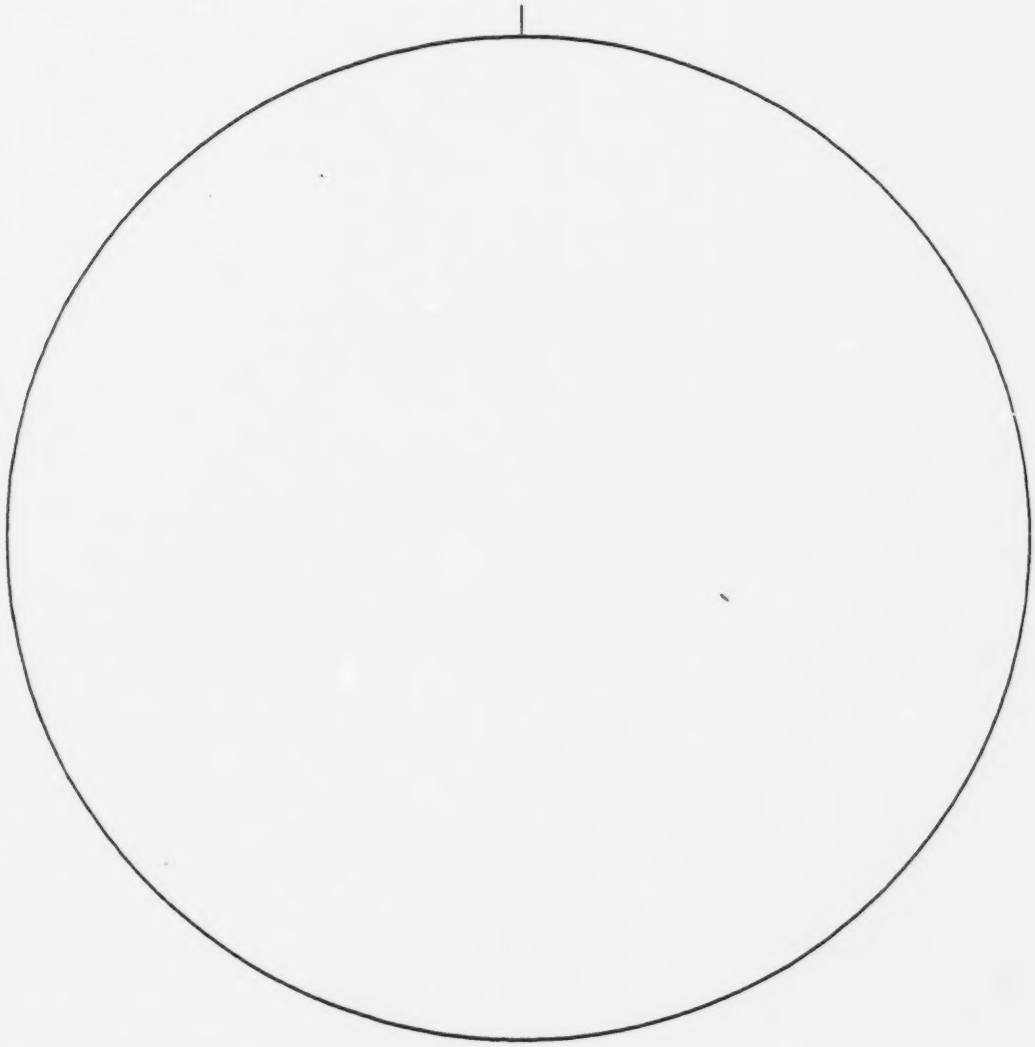
Educational Project:



STEP ONE – DETAILED IDEA SHEET

Educational Project:

Major Activities



STEP TWO - MAJOR ACTIVITY SHEET

ACTIVITY No.: _____

DESCRIPTION: _____

OBJECTIVES: e./c. _____
c. _____
l. _____
g.l.e. _____

RESOURCE(S): _____

Mini-tasks	Components				Skills			
	e./c.	c.	l.	g.l.e.	A.C.	O.P	R.C.	W.E.

STEP THREE - DAILY LESSON PLAN

LESSON No.: _____

DATE: _____

MAJOR ACTIVITY SHEET: _____

RESOURCE(S): _____

_____

_____

	Teacher	Students	Time Allotted
Introduction			
Activities/ Mini-tasks			
Closure			

DAILY LESSON PLAN

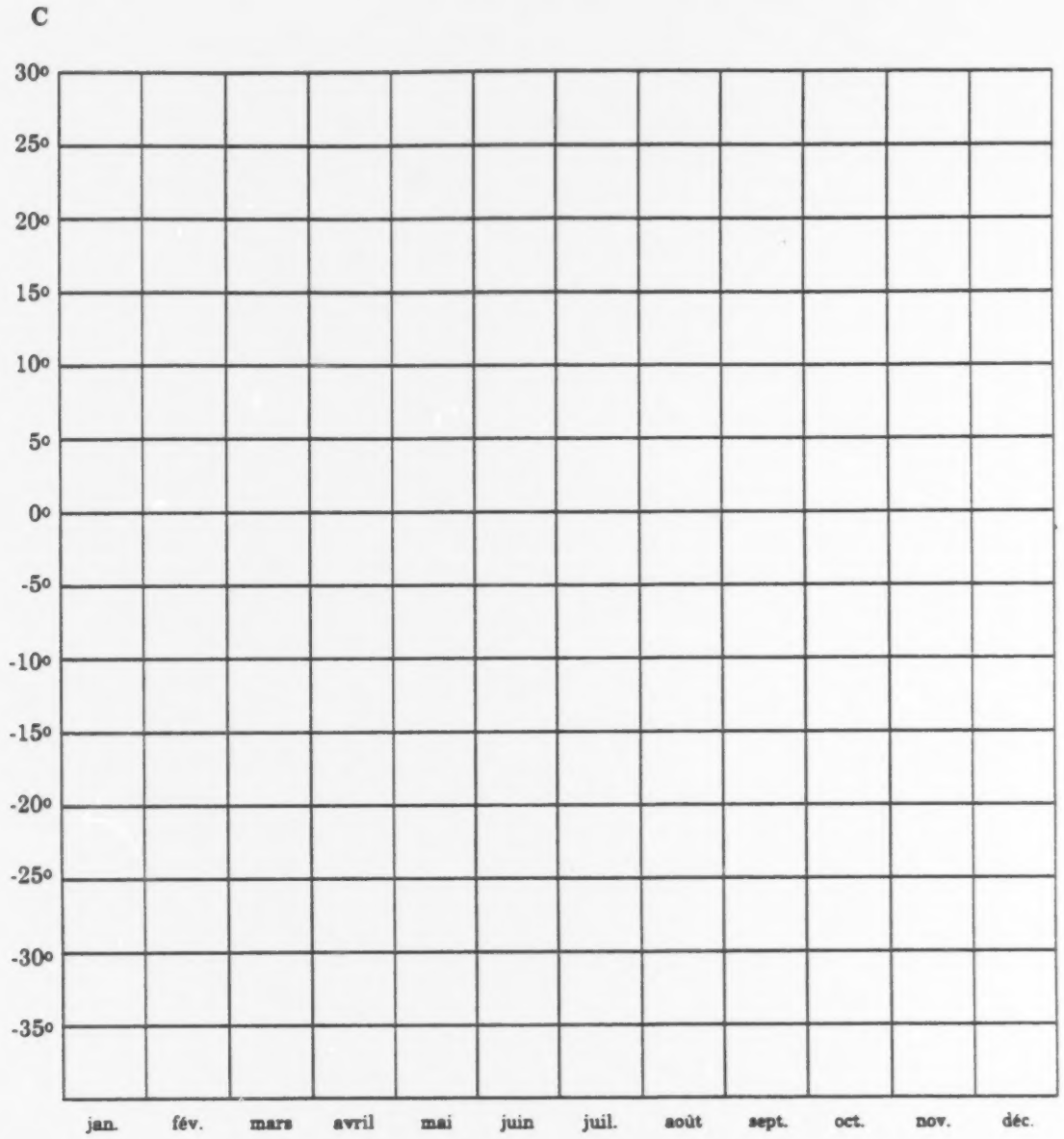
DATE: _____

OBJECTIVES: e./c. _____
c. _____
l. _____
g.l.e. _____

Steps	Resource(s)	Time Allotted
Introduction:		
Activities:		
Closure:		

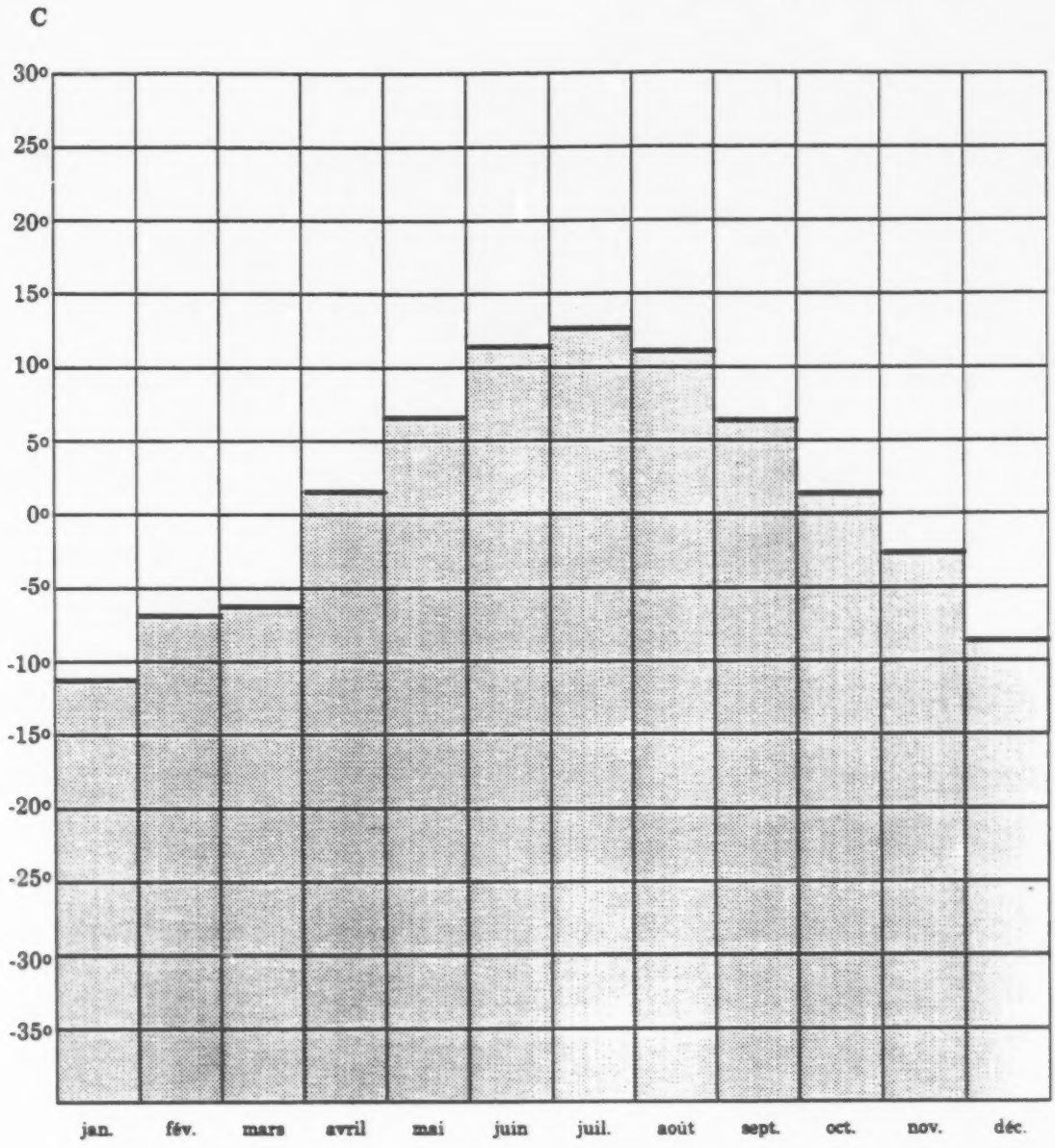
CLIMATOGRAMME

pour _____



CLIMATOGRAMME

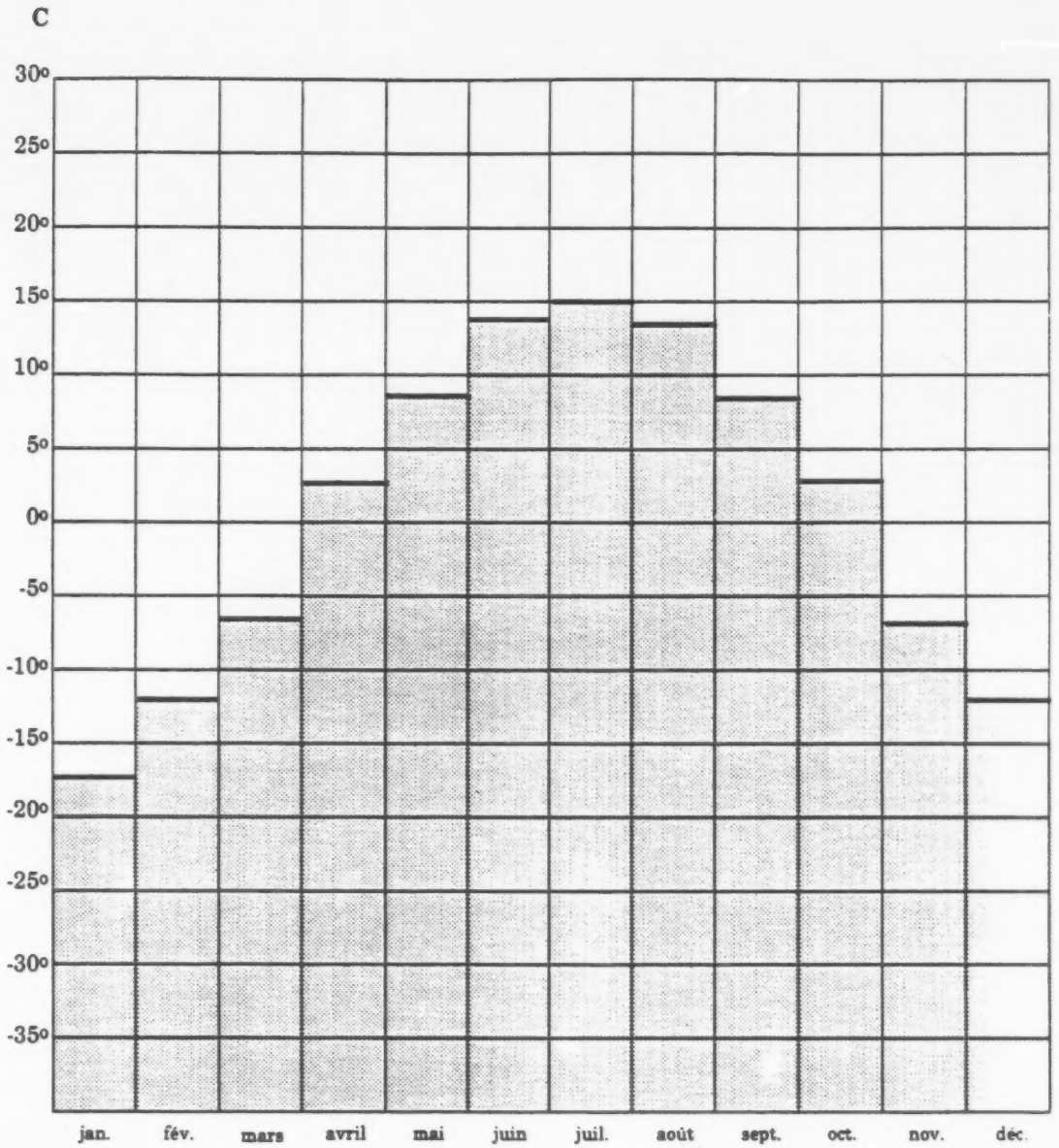
pour Calgary*



Les températures moyennes entre 1951-1980. Renseignements reçus d'Environnement Canada, le 22 juin 1990.

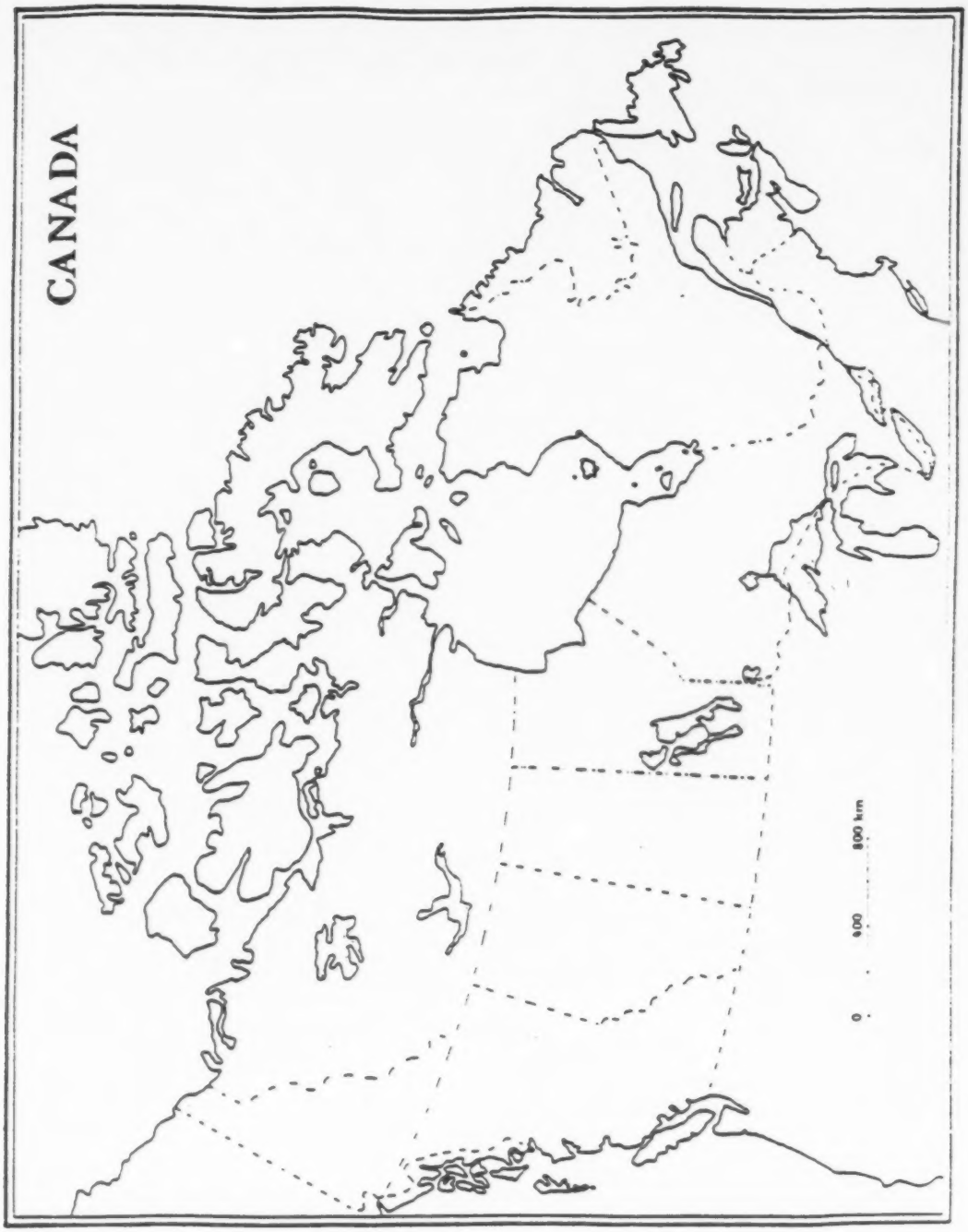
CLIMATOGRAMME

pour Edmonton*



Les températures moyennes entre 1951-1980. Renseignements reçus d'Environnement Canada, le 22 juin 1990.

Fort
McMurray
Grande
Prairie
Edmonton
Red Deer
Drumheller
Calgary
Medicine
Hat
Lethbridge


CANADA
0
800
800 km

Grille pour un bulletin de météo (évaluation de la compréhension orale par l'apprenant)

NOM : _____
DATE : _____

Nom de l'élève qui présente :	Nom des villes :	Températures maximales :	Températures minimales :	Symboles météorologiques :
	1.			
	2.			
	3.			
	4.			
	5.			
	1.			
	2.			
	3.			
	4.			
	5.			
	1.			
	2.			
	3.			
	4.			
	5.			
	1.			
	2.			
	3.			
	4.			
	5.			

Appendix B: Weather Symbol Flashcards

ENSOLEILLÉ

PARTIELLEMENT ENSOLEILLÉ

NUAGEUX

AVERSES

ORAGES

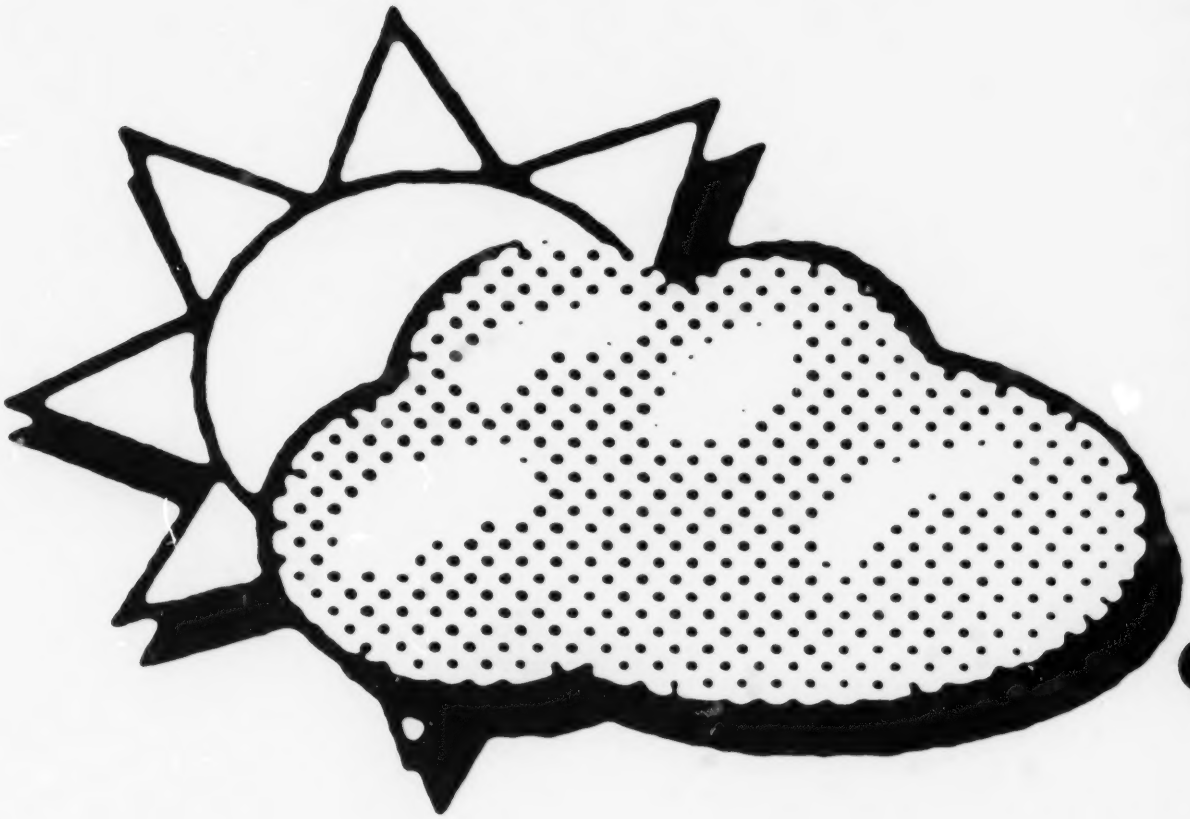
PLUIE

NEIGE

Reproduction permission granted by Accu-Weather for classroom use only.

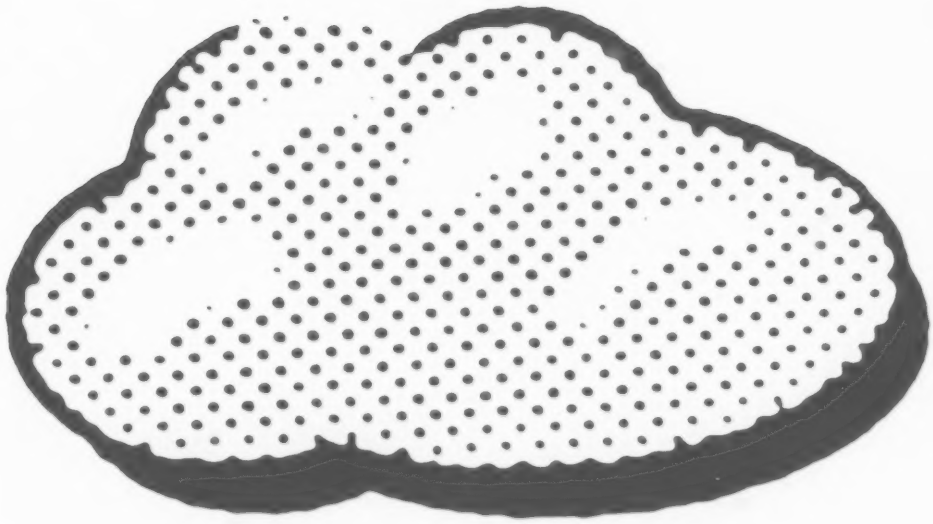
ENSOLEILLÉ

Reproduction permission granted by Accu-Weather for classroom use only.



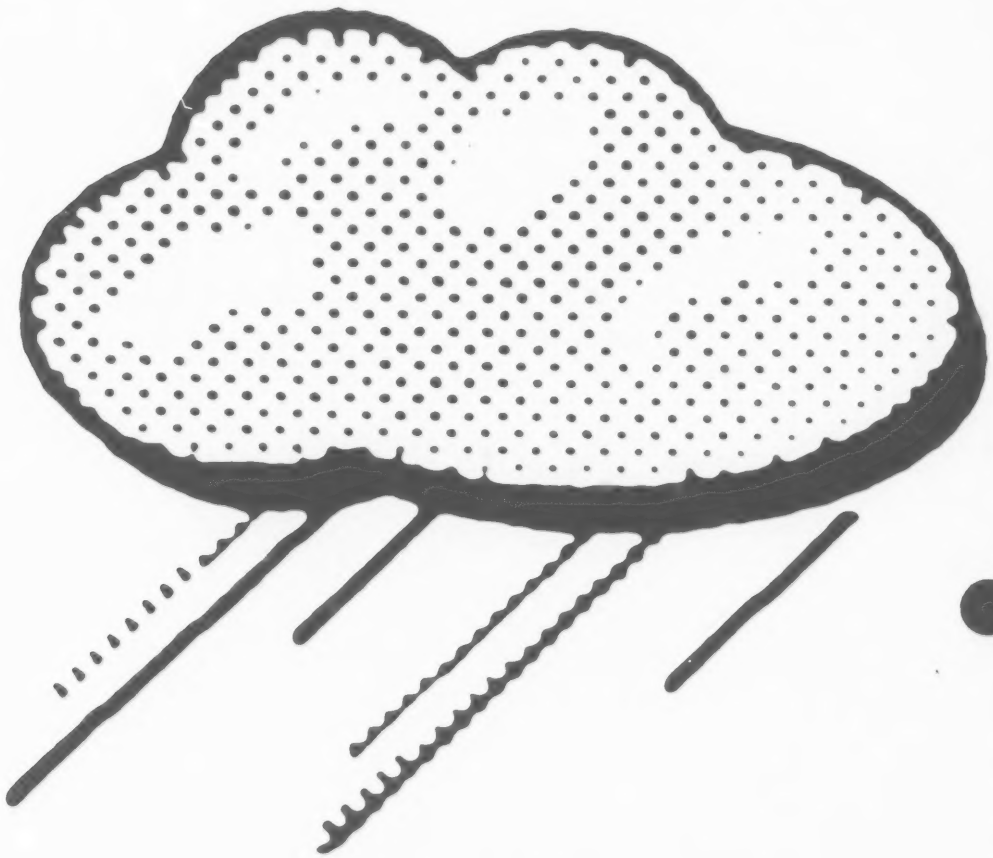
PARTIELLEMENT ENSOLEILLÉ

Reproduction permission granted by Accu-Weather for classroom use only.



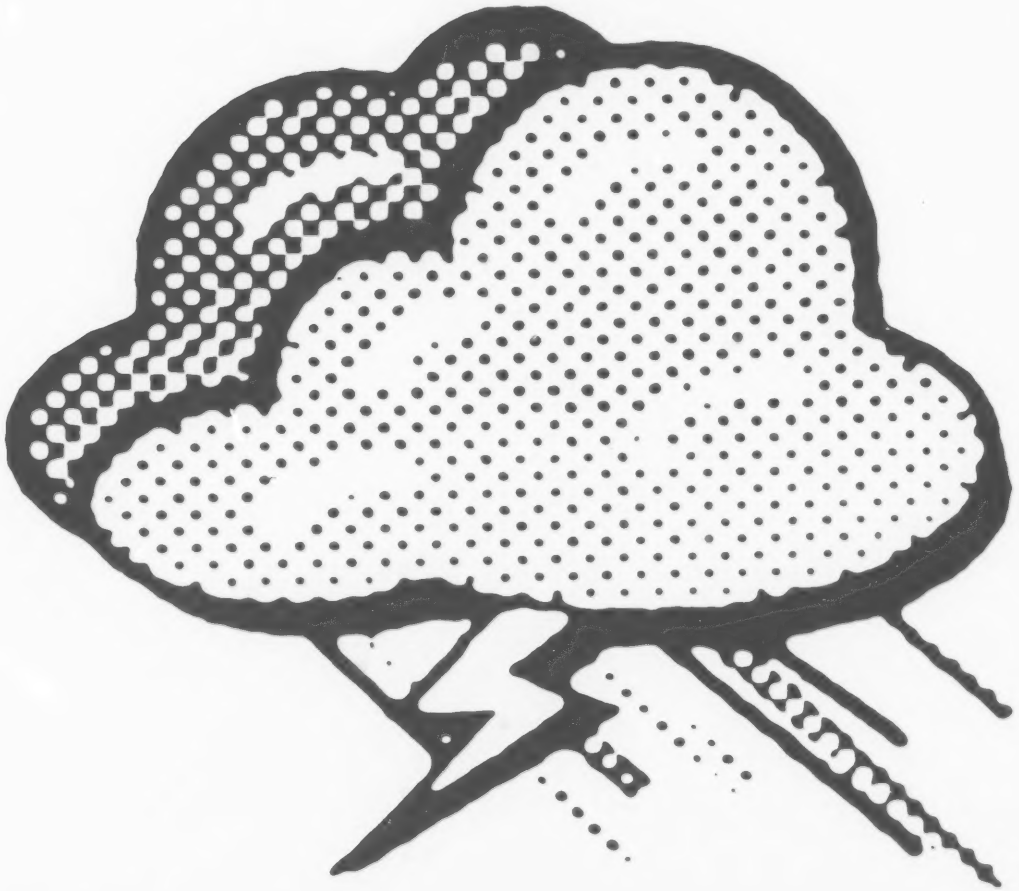
NUAGEUX

Reproduction permission granted by Accu-Weather for classroom use only.



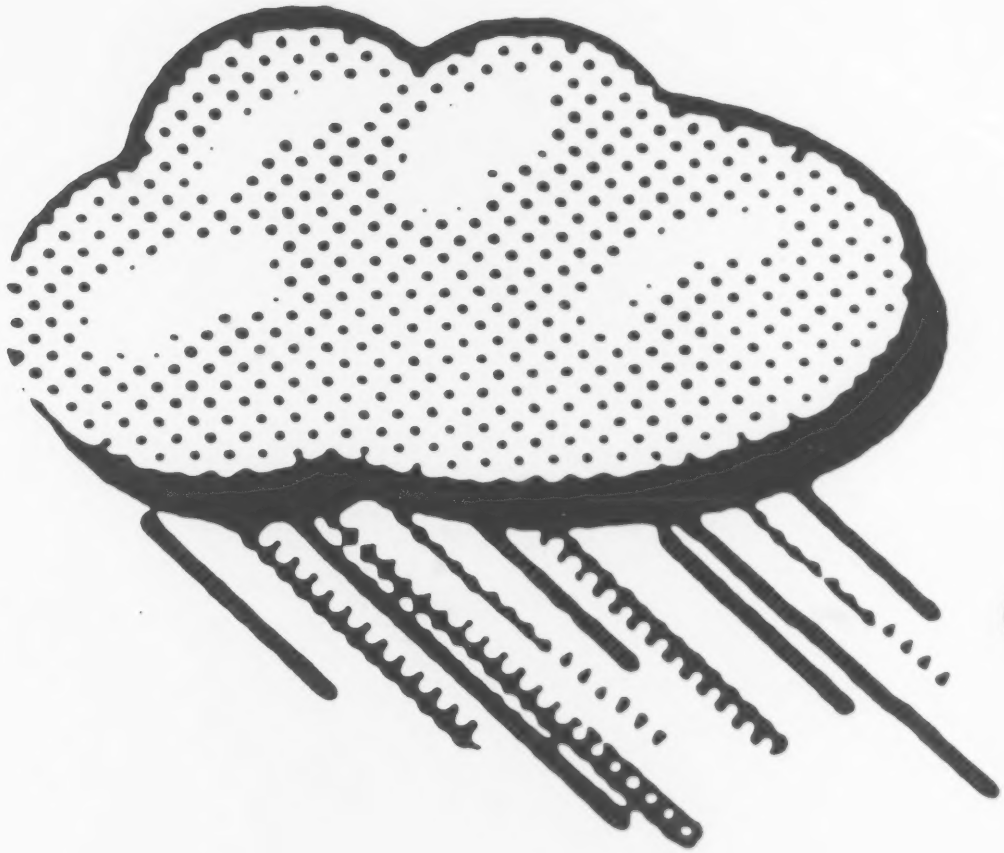
AVERSES

Reproduction permission granted by Accu-Weather for classroom use only.



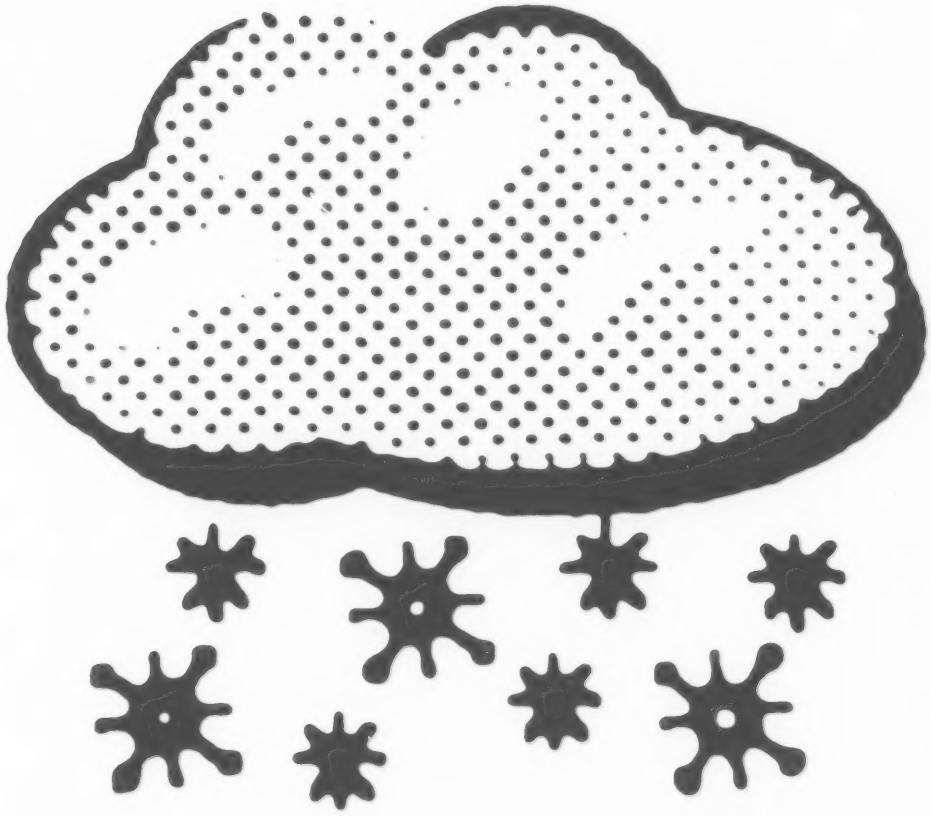
ORAGES

Reproduction permission granted by Accu-Weather for classroom use only.



PLUIE

Reproduction permission granted by Accu-Weather for classroom use only.



NEIGE

Reproduction permission granted by Accu-Weather for classroom use only.

Appendix C: Suggestions for Educational Projects

Introduction

The purpose of this section is to provide teachers with suggestions for the development of educational projects for each field of experience prescribed in the program of studies. Although the fields of experience are prescribed, the creation of educational projects as a means of attaining the learning expectations is only suggested. The final responsibility as to the choice of learning/teaching activities is up to the teacher who must keep in mind the students, resources and time allotted to the program when planning such activities.

To provide teachers with some direction as to the kinds of activities that can be carried out, one educational project has been chosen from each sublevel in which activities for each of the four components are described. Teachers are reminded that these activities are only suggestions and that no attempt has been made to create completed projects as this will depend on available teaching resources and individual planning styles and needs.

Beginning Level

BEGINNING 1

Field of Experience:	Suggested Educational Projects:
School	• Visit a school. • Prepare a back-to-school handbook. • Design the perfect school. • Design a school for the year 2000. • Get to know your classroom.
People Around Us	• Prepare a family tree. • Prepare a family album. • Prepare a sociogramme of the people around oneself.
Weather	• Prepare a weather forecast for radio and/or television. • Prepare a September climate report for all the Canadian provinces. • Prepare a seasonal calendar.
Animals	• Visit the zoo (the farm). • Have an animal competition (a circus). • Prepare a visit to the mountains (the forest). • Prepare an album of animal families. • Visit a biology class.
Holidays and Celebrations	• Prepare a "réveillon". • Celebrate St. Valentine's Day. • Prepare a calendar of holidays and special events. • Organize a surprise party for someone.

BEGINNING 1

Educational Project Chosen: **Visit to a School**

Component	Suggested Activities
Experience/ Communication	• Tour the school following oral or written instructions. • Design a school plan following oral instructions. • Make an oral presentation of rooms of the school and who works in each. • Visit a school (the students' school, an immersion or francophone school). • Be a guide for a school visit by a parent or a peer.
Culture	• Identify people who speak French in the school. • Identify francophone schools in the region. • Identify things representative of francophone cultures in the classroom (e.g., Quebec flag, French dictionary, etc.).
Language	• Name the objects in the classroom. • Name the rooms in the school. • Use "voici/voilà", numbers and names of people. • Number the rooms in the school.
General Language Education	• Play a competition memory game using flashcards and a Total Physical Response technique. • Listen to a story and circle the familiar words on a worksheet prepared by the teacher. • Sing the alphabet. • Show where objects are in the classroom. • Pick out the key words needed to follow directions.

BEGINNING 2

Field of Experience:	Suggested Educational Projects:
Community	• Visit downtown. • Prepare a sociogram of the people in one's town. • Prepare the street plan for one's community.
Clothing	• Present a fashion show. • Prepare a fashion magazine for a season, for school, etc. • Prepare a clothing guide for special occasions.
Exercise	• Prepare an aerobics class. • Learn how to play a sport. • Learn a folk dance.
Food	• Go to a restaurant. • Go on a grocery shopping trip. • Prepare a picnic. • Prepare a Canadian Food Guide.
Housing	• Prepare a house or bedroom plan. • Plan an apartment building. • Prepare a report on the different types of housing in Canada.

BEGINNING 2

Educational Project Chosen: **Present a Fashion Show**

Component	Suggested Activities
Experience/ Communication	• Look at fashion magazines, store catalogues. • Guess the identity of someone by their clothing description. • Role-play the purchase of an item at a store. • Have a flea market. • Describe the clothing one would wear depending upon the season, the weather, etc. • Present a model wearing the fashion to be described (e.g., a person, doll, puppet, picture).
Culture	• Look at francophone fashion magazines. • Identify stores/boutiques in the region that have French names. • Identify names of francophone couturiers. • Read bilingual clothing labels.
Language	• Name clothing items. • Number on a worksheet the clothing items identified. • Use colours to describe clothing. • Understand and use the verb "porter" with clothing. • Use weather expressions with clothing. • Name the clothing items one sees, is wearing, etc.
General Language Education	• Identify clothing words that are borrowed from other languages. • Underline or point out cognates in a communication. • Reply voluntarily to questions (e.g., "Qu'est-ce qu'il porte?/Qu'est-ce qu'on porte quand il fait froid?"). • Prepare a clothing dictionary. • Pinpoint the key words in an oral and/or written communication regarding a task to be accomplished.

BEGINNING 3

Field of Experience:	Suggested Educational Projects:
Activities	• Create a social game. • Prepare a survey of favorite hobbies. • Prepare a guide of daily routines.
Vacations	• Prepare a "What to do and what not to do" guide for travelers. • Make plans to take a trip. • Plan a tour of a (francophone) city. • Prepare a tourist brochure.
Fine Arts	• Make a "ceinture fléchée". • Have a fine arts fair. • Create a song or a story. • Present a play or a skit.
Trades and Professions	• Role-play a Careers Day. • Visit the doctor, dentist... • Create a telephone directory for the trades and professions in the community. • Give a babysitting course.
Hygiene and Safety	• Prepare a brochure on how to care for a person with a cold. • Prepare and take a driving or bicycle course. • Prepare and follow a diet to be physically fit. • Prepare an emergency safety plan for the house, school, etc.

BEGINNING 3

Educational Project Chosen: **Prepare and Take a Bicycle Course**

Component	Suggested Activities
Experience/Culture	• Take a bicycle ride. • Role-play the purchase of a bicycle. • Describe the road rules. • Describe your bicycle. • On a map, trace the directions given by someone. • Understand and describe how to use a bicycle. • Understand and describe where one hurts after falling off a bicycle.
Culture	• Name where one finds bilingual road signs. • Point out the use of bicycles as a means of transportation or sporting activity for a variety of francophone regions. • Observe who uses bicycles and where. • Identify francophone cycling competitions.
Language	• Understand road symbols and use them. • Provide the appropriate sign/signal for instructions given by the teacher. • Name the parts of the body. • Use the expression "avoir mal...".
General Language Education	• Find another word using a word from the same family (e.g., pédale = pédaler; bicyclette = cycliste; vite = vitesse). • Understand the meaning of an unknown word using a known/familiar word (e.g., arrêter = arrêt). • Voluntarily give an original description of one's bicycle. • After seeing a video or reading an article, identify the road symbols.

Intermediate Level

INTERMEDIATE 4

Field of Experience:	Suggested Educational Projects:
Health and Exercise	• Create a new sport. • Prepare a health guide for one's parents. • Organize a "Participaction" or "Canada Fitness Day" for the school.
Holidays and Celebrations	• Organize a mini-Heritage Day. • Organize a winter carnival. • Prepare activities for "Family Day" (an Albertan provincial holiday celebrated in February). • Organize a party to celebrate "Cabane à sucre".
Clubs and Associations	• Prepare a guide of school clubs and associations. • Create a club based on one's favorite hobby. • Create a telephone directory which describes the youth clubs/associations of the city/town.
Shopping	• Design a new shopping centre. • Prepare a sale campaign for a store. • Prepare a report on shopping in the year 2000.
Senses and Feelings	• Prepare experiments in which one discovers the importance of the senses. • Role-play the life of a blind person, a deaf person. • Prepare an interview with an extra-terrestrial.

INTERMEDIATE 4

Educational Project Chosen: **Prepare Experiments in Which One Discovers the Importance of the Senses**

Component	Suggested Activities
Experience/ Communication	• Prepare an experiment in which one tastes different powders. • Interview and tape the reactions of the students. • Guess the known/unknown objects while blindfolded. • Listen to a short television clip without the picture and describe the experience. • Smell different perfumes, describing the image it conjures up. • Write a poem about senses/feelings. • Follow someone's directions while being blindfolded. • Survey people's preferred tastes (e.g., sweet/sour, spicy/bland).
Culture	• Research the pictures/images of different perfumes and compare their presentations. • Look at different anglophone and francophone magazines like Châtelaine and discuss the similarities and/or differences. • Listen to a French "rock" song and an English "rock" song and describe the similarities and/or differences in sound. • Taste pulled maple syrup with or without a pickle.
Language	• Identify sound effects orally or in written form. • Prepare a questionnaire using inversion questions. • Review the use of the imperative. • Find the appropriate verbs to describe likes/dislikes.
General Language Education	• Play charades. • Read a text and underline the key words or listen to an announcement and write down the key words. • Repeat tongue-twisters like "Six cent soixante-six saucissons secs sautent." • Identify the elements needed to develop a questionnaire.

INTERMEDIATE 5

Field of Experience:	Suggested Educational Projects:
Close Friends	• Create an advice club. • Prepare a guide for choosing friends. • Prepare a radio/television program that addresses problems between friends.
Fashion	• Create a fashion magazine for the school. • Plan a fashion show with fashions from the past, present and future. • Create a fashion consultancy.
Social Life	• Plan a school dance. • Prepare a dating guide. • Create a magazine for different groups in the school based on their beliefs, music, clothing, etc.
Outdoor Activities	• Plan or prepare a camping/fishing/hunting trip. • Prepare an outdoor tour. • Prepare a guide for survival in the wild.
Advertising	• Prepare a school newspaper. • Prepare a news broadcast (current events, sports, weather, commercials). • Prepare a television show (e.g., televised game show) with commercials.

INTERMEDIATE 5

Educational Project Chosen: **Create an Advice Club**

Component	Suggested Activities
Experience/ Communication	• Role-play an interview between a counsellor and a client. • Brainstorm common student problems. • Pull a problem from a box and, in pairs, find a solution. • Write a letter to Ann Landers. • Play a problem/solution matching game.
Culture	• Identify where francophones can get counselling in French. • Research the activities of the "Association Francophonie Jeunesse de l'Alberta". • Research other francophone youth clubs at the national level. • Based on the information obtained from these organizations, discuss the similarities and differences between the students and their francophone counterparts.
Language	• Answer another's questions in the present tense. • Write a letter using sentence cohesion markers. • Use the superlative to express one's problem. • Review all question types.
General Language Education	• Use a dictionary to find the correct meaning of a word. • Create a mini-dictionary of key words. • Read "The Letter of the Month" (Vidéo-presse) and underline the key words of the problem. • Use peer-editing techniques. • Find the rules for writing a simple letter in French.

INTERMEDIATE 6

Field of Experience:	Suggested Educational Projects:
The World of Work	• Prepare a guide for living in today's society. • Create a business. • Prepare a guide for finding a job.
Trips and Excursions	• Plan a class trip. • Plan a travel fair. • Prepare a guide for traveling to...
Money	• Prepare a budget for today's teenagers. • Prepare a video of bank transactions. • Prepare a school fund-raising project. • Organize a flea market.
Government	• Prepare and simulate an election. • Create a new government ministry. • Create a government for a new country.
Conservation and the Environment	• Prepare a brochure on recycling. • Prepare a campaign against pollution. • Prepare an energy conservation guide for everyday use.

INTERMEDIATE 6

Educational Project Chosen: **Prepare and Simulate an Election**

Component	Suggested Activities
Experience/ Communication	• Listen to a speech or parts of an electoral speech. • Find and read electoral publicity from candidates and their parties. • Prepare campaign publicity such as commercials, posters, placards, buttons. • Prepare and give a speech. • Write a brief summary of the election results for a newspaper. • Present the results orally.
Culture	• Research the names of presidents or heads of state and their parties for different francophone countries. • Research when these countries have their elections. • Research the differences and/or similarities between a Canadian and a French election. • Draw up a list of similarities or differences between Canadian and French governmental positions.
Language	• Develop questions to ask the candidates, using the appropriate tense. • Understand and use the "passé composé" orally and in written form. • Understand and use the "imparfait" orally and in written form. • Change contextualized sentences from the present to the past.
General Language Education	• Use synonym and other dictionaries to write a speech. • Create a dictionary of words and expressions that are synonyms. • Anticipate the kinds of elements one would find in a political party's electoral brochure by brainstorming and then verifying them. • Practise one's speech in a team to receive feedback and to evaluate its delivery. • Make hypotheses on the key points of a political speech.

Advanced Level

ADVANCED 7

Field of Experience:	Suggested Educational Projects:
Challenges for the Future	• Give a career counselling course. • Prepare a report on future careers and professions. • Plan a career.
Leisure Activities	• Create a mini-Olympics of Canadian leisure activities. • Create a stress reduction guide. • Create a guide describing free leisure activities in the town/city or area.
Food and Drink in Francophone Countries	• Research and prepare a meal representative of a francophone country. • Create a recipe book, etc., for a francophone country. • Prepare a food fair for a number of francophone countries. • Organize and prepare a francophone potluck supper for the end of the year.
Legends and Myths	• Create a francophone legend or myth. • Write a legend or myth for immersion students. • Present a legend or myth in a format other than written.
The Sciences	• Organize a science fair. • Prepare a brochure on life in the year 2040. • Prepare and present a debate on medical advances (e.g., ethics in medicine).

ADVANCED 7

Educational Project Chosen: **Plan a Career**

Component	Suggested Activities
Experience/ Communication	• Invite a person to talk about his/her career. • Invite university registrar people. • Survey fellow students' career intentions. • Look at university calendars from Quebec universities or colleges and the Faculté Saint-Jean. • Consult the career and professions section of a francophone journal. • Take an aptitude test. • Play a career and professions game. • Write a comparison between a job from the past and one today. • Debate which careers will be the most important in ten years.
Culture	• Research the careers of the francophone world which have contributed to our society from the past and present. • Discuss the influence of the petroleum industry on Alberta compared to the influence of hydro-electricity on Quebec from the professions' and careers' viewpoint. • Analyse the influence of geography on professions and careers. • Analyse the value of being bilingual to obtain a job.
Language	• Play "Si j'étais ..., je ..." (conditional). • Play "Qui suis-je?", give a definition and guess the career (emphasis on "qui/que"). • Enrich a series of simple sentences using cohesive elements. • Understand the present subjunctive.
General Language Education	• After having read a job offer, analyse the components and presentation rules and use this information to understand job offers in French. • Look at an article on unemployment and anticipate the message using the heading, illustrations/photos, then verify. • Determine what information is important in a police investigation (game) to find out who is guilty of murder after hearing testimony from a number of witnesses/suspects (doctor, electrician, carpenter). • Use one's knowledge of grammar rules to improve communication in a debate.

ADVANCED 8

Field of Experience:	Suggested Educational Projects:
The Role of the Media	• Research the role of the media. • Explore how a topic is treated by different media. • Organize an awards night for school or the movies.
The Future of the World	• Prepare a public hearing on the subject of nuclear arms. • Prepare a defense on a controversial topic. • Outline a view of family life in the year 2010.
The Arts	• Create a play. • Write or read a novel. • Create a soap opera. • Create a cartoon.
Adolescents and the Law	• Simulate a hearing. • Organize a campaign against drunk driving. • Give a law course.
Characters and Personalities	• Analyse a celebrity's profile. • Prepare a guide for the perfect principal. • Evaluate one's own personality.

ADVANCED 8

Educational Project Chosen: **Write a Novel**

Component	Suggested Activities
Experience/ Communication	• Invite a writer to give a talk. • Organize a writers' conference. • Role-play the role of a character in a book. • Change some characteristics of a novel, e.g., the ending. • Discuss different types of novels.
Culture	• Create a francophone character in the story. • Create a francophone context/situation. • Include francophone events in the story.
Language	• Describe events in the past. • Create dialogues in order to use pronouns. • Use the appropriate rules for dividing words. • Structure one's discourse. • Use the rule of agreement. • Use the passive voice in the novel.
General Language Education	• Role-play a "Reader's Theatre". • Deduce the agreement rule in the past tense based on a reading. • Deduce the elements of a French novel. • Identify cohesion markers between two or three paragraphs of a French novel.

ADVANCED 9

Field of Experience:	Suggested Educational Projects:
The Economy	• Invest in the stock market. • Create a new monetary system. • Create a businessman's club. • Prepare a report on lotteries.
Living Alone	• Prepare an action plan for renting an apartment. • Organize a consultation agency for people wanting to move out. • Create a series of television programs on the theme of "moving out".
Graduation	• Organize a graduation evening. • Prepare an album of graduands. • Create a video on the preparations needed for a graduation.
Politics	• Create a new political party. • Simulate the life of a politician. • Debate the influence of politics on the daily life of people, e.g., apartheid in South Africa, free trade in Canada, religion in Ireland.
Ecology, Energy and Industry	• Simulate a demonstration against industrial pollution. • Create a Citizen's Action Bureau against pollution. • Create an industry which conserves energy and preserves the environment.

ADVANCED 9

Educational Project Chosen: **Create a Series of Television Programs on the Theme of "Moving Out"**

Component	Suggested Activities
Experience/ Communication	• Brainstorm things that are important to know about moving out. • Listen to an interview between a landlord and a potential renter. • Role-play an interview for renting an apartment. • Debate the pros and cons of living alone (moving out). • Prepare a television program based on the group's beliefs on "moving out". • Make a budget for one month. • Role-play the day in the life of a person living alone.
Culture	• Read the classified ads for renting an apartment in Montreal or other francophone communities. • Research the beliefs of different francophone societies with regard to living alone.
Language	• Refine one's discourse using knowledge of the language. • Identify the current language expressions used in this context. • Do refinement exercises based on the students' needs.
General Language Education	• Research facts to defend one's point of view. • Find situations in which French can be used while doing research.

Appendix D: Examples of Educational Projects

At the present time of printing, only educational projects at the **Beginning** level are available. Educational projects at the **Intermediate** and **Advanced** levels will be developed as these levels are approved and corresponding resources are identified.

Sample Unit: Beginning Level – Grade 4 Entry Point

LEVEL: Beginning

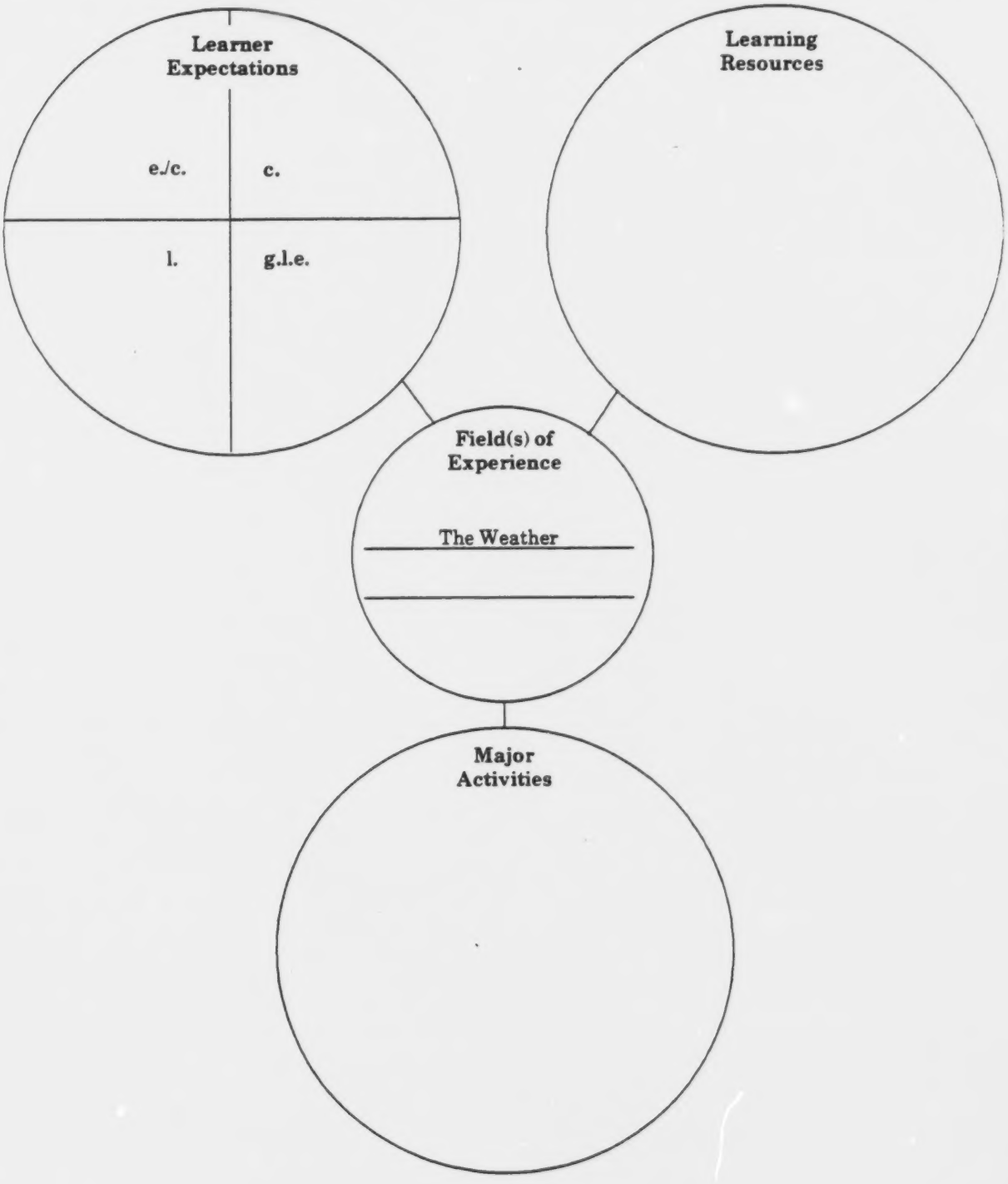
SUBLEVEL: Beginning 1

FIELD OF EXPERIENCE: The Weather

EDUCATIONAL PROJECT: Presentation of a weather forecast for television and radio

ALLOTTED TIME: 8 lessons at 30 minutes per lesson

Educational Project: Presentation of a Weather Forecast for Television



Educational Project: Presentation of a Weather Forecast for Television (cont'd)

Learner Expectations

Educational Project: Presentation of a Weather Forecast for Television (cont'd)

Learning Resources

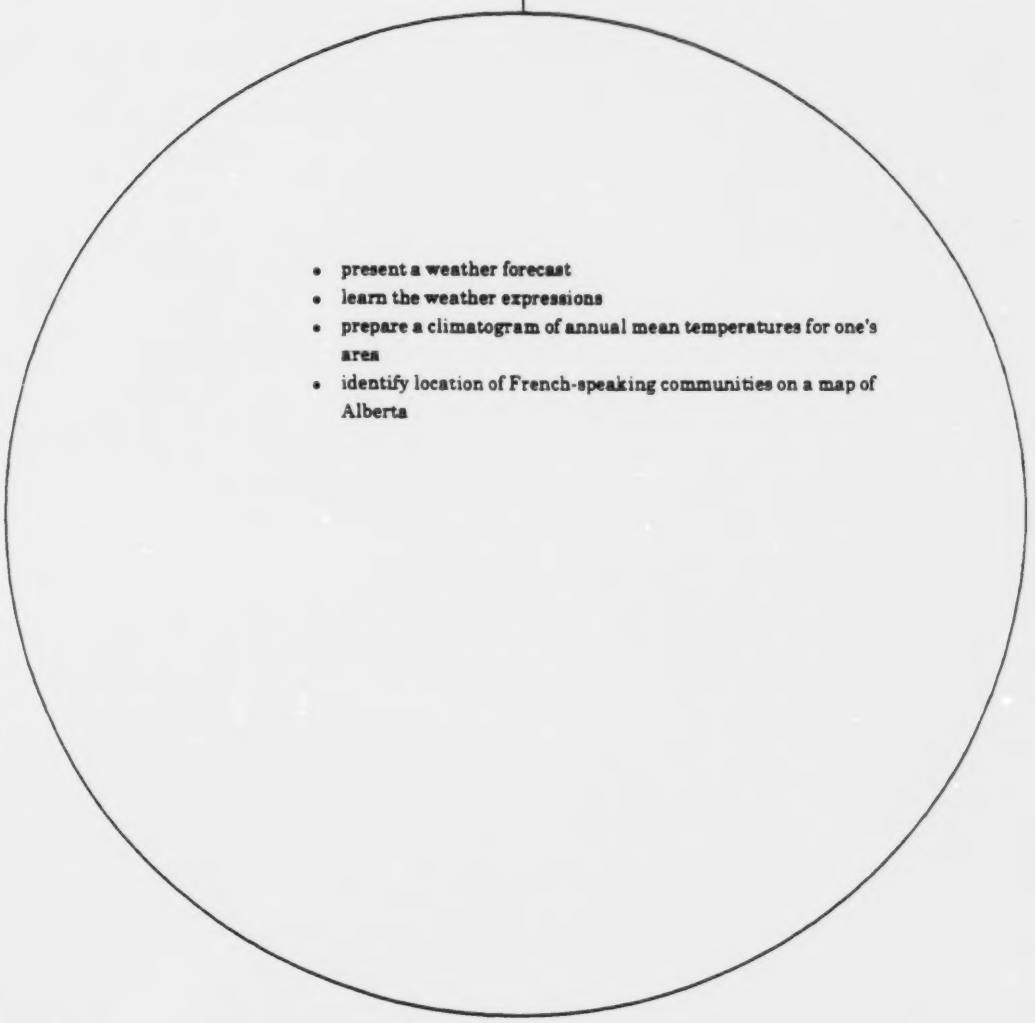
- Bienvenue – Étape 7
- Ici la France – Component 4
- blank maps of Alberta
- a televised weather program from Radio-Canada
- À la Radio – Unité 3
- climatogram
- flash cards for weather expressions, the seasons, words and activities

Field(s) of Experience

The Weather

Educational Project: Presentation of a Weather Forecast for Television (cont'd)

Major Activities



Activity No.: 1

DESCRIPTION: Learning of the weather expressions orally.

OBJECTIVES: e./c. To understand the weather expressions.
c. _____
l. To understand and use the weather expressions and numbers as temperatures.
g.l.e. To associate the weather expressions with their corresponding meteorological symbols.

RESOURCE(S): weather expression flash cards, activity flash cards, À la Radio kit

Mini-tasks	Components				Skills			
	e./c.	c.	l.	g.l.e.	A.C.	O.P	R.C.	W.E.
1. present the weather expressions			X		X			
2. play a memory game with the weather expressions			X	X	X			
3. review the numbers through the use of mathematical problems			X		X	X		
4. give the appropriate weather expression depending on the meteorological symbol/illustration or the temperature			X		X	X		
5. give the minimum/maximum temperature depending on the weather expression	X		X		X	X		

Activity No.: 2

DESCRIPTION: Preparation of a climatogram for the year of the average temperatures for the place where one lives.

OBJECTIVES: e./c. To understand and predict temperatures for each month.
c. _____
l. To understand and use temperatures and months of the year.
g.l.e. To associate average temperatures with the months of the year.

RESOURCE(S): climatogram worksheet

Mini-tasks	Components				Skills			
	e./c.	c.	l.	g.l.e.	A.C.	O.P.	R.C.	W.E.
1. present the months of the year			X		X			
2. play a memory game with the months			X	X	X	X		
3. predict the average temperatures for one's town or city	X			X	X	X		
4. fill in the climatogram based on the students' predictions				X			X	X

Activity No.: 3

DESCRIPTION: Identification of French-speaking communities in the province.

OBJECTIVES: e./c. To understand where French-speaking communities are located in the province.
c. To identify these communities on a map of the province.
l. To pronounce these places properly and to write them down on a blank map of the province.
g.l.e. To find these communities on a map of Alberta.

RESOURCE(S): a map of Alberta, blank maps of the province

Mini-tasks	Components				Skills			
	e./c.	c.	l.	g.l.e.	A.C.	O.P.	R.C.	W.E.
1. find French-speaking communities on a map of the province	X	X			X	X		
2. fill in a blank map with the names of the French-speaking communities found on the map		X		X			X	X

Activity No.: 4

DESCRIPTION: Oral presentation of a weather forecast.

OBJECTIVES: e./c. To understand and produce orally a weather forecast based on a predetermined season.
c. By identifying five French-speaking areas in the province.
l. By using three weather expressions correctly with the appropriate temperatures based on the date chosen.
g.l.e. By associating these weather expressions with the correct meteorological symbols.

RESOURCE(S): weather broadcast from Radio-Canada, Bienvenue 2 – Étape 7, Ici la France – Component 4

Mini-tasks	Components				Skills			
	e./c.	c.	l.	g.l.e.	A.C.	O.P.	R.C.	W.E.
1. listen to a Radio-Canada television broadcast and determine the weather forecast	X		X		X			
2. determine the elements of an authentic television weather broadcast	X		X			X		
3. prepare an oral weather forecast	X	X	X	X		X		
4. present an oral weather forecast	X	X	X	X		X		
5. understand fellow students' weather forecasts	X	X	X	X	X			

214

Lesson No.: 1

DATE: _____

MAJOR ACTIVITY SHEET: No. 1

RESOURCE(S): activity flash cards
flash cards for different seasons
weather expression flash cards
worksheet
addition/subtraction flash cards

	Teacher	Students	Time Allotted
Introduction	• Problem solving: the teacher shows an activity flash card and asks the students if it is possible or not to carry out the activity based on the weather flash card shown E.g.: Activity – skiing – flash card of the weather - L'été quand il fait du soleil. - L'automne quand il pleut. - L'hiver quand il neige. - etc.	• reply "oui/non"	5 mins.
Activities/ Mini-tasks	• presents weather expressions for the memory game	• match the illustrations to the weather expressions presented orally	10 mins.
	• gives the students a worksheet and presents the weather expressions	• match the expressions by numbering the responses	5 mins.
	• gives mathematical problems orally (+, –)	• give the answers to the problems	3 mins.
	• shows addition/subtraction flash card	• play "Tour Around the World"*	5 mins.
Closure	• asks questions like: "Est-ce qu'il est possible de faire du ski quand il fait chaud?"	• answer the questions	2 mins.

**To play, a student competes against another to see who comes up with the correct answer the quickest. (The goal – speed.)*

Lesson No.: 2

DATE: _____

MAJOR ACTIVITY SHEET: No. 1

RESOURCE(S): À la radio – Unité 3
weather expression flash cards

	Teacher	Students	Time Allotted
Introduction	• shows a few thermometers on the blackboard by saying for example: "Il fait 20 °C. Il fait chaud., etc."		5 mins.
	• asks the question: "C'est vrai ou faux?"	• answer "vrai/faux"	
Activities/ Mini-tasks	• gives situations like: "S'il fait _ °C, quel temps fait-il?" to review vocabulary	• answer the questions with the teacher's help	7 mins.
	• gives students Activity F (À la radio) worksheet	• write down the temperatures	5 mins.
	• gives students Activity A (À la radio) worksheet	• listen and circle the correct response	4 mins.
	• presents a memory game using the weather flashcards	• divided into two teams, choose a flash card and provide the correct response for a point	6 mins.
Closure	• asks questions like: "À quelle température est-ce qu'il fait beau, frais, etc.?"	• answer the questions	3 mins.

Lesson No.: 3

DATE: _____

MAJOR ACTIVITY SHEET: No. 2

RESOURCE(S): seasons and months flash cards
climatogram worksheet*
overhead transparencies for Edmonton and Calgary climatogram**

	Teacher	Students	Time Allotted
Introduction	• shows the season flash cards saying: "C'est l'été. En été, il fait très froid. C'est vrai, n'est-ce pas?", etc.	• answer "oui/non"	3 mins.
Activities/ Mini-tasks	• presents the flashcards for a memory game	• match the illustrations with the expressions presented	3 mins.
	• says: "C'est le printemps. Quels sont les mois du printemps?" and presents the months of the year	• listen to the presentation	3 mins.
	• asks questions like: "En quel mois est la Saint-Valentin?", etc. (use all kinds of celebrations)	• answer the questions	5 mins.
	• shows the overhead transparencies of the climatograms saying: "Voici un climatogramme de Calgary. La température moyenne pour le mois de janvier est -10 °C. Quelle est la température moyenne pour le mois de février?", etc.	• answer the questions	6 mins.
	• asks questions like: "Ici, quelle serait la température moyenne pour le mois de janvier?" etc. • puts the answers on the blackboard	• answer the questions and fill in the blank climatogram for their town or village	6 mins.
Closure	• says: "Ici en été, la température moyenne est -15 °C?" or "Ici en mars, la température moyenne est 4 °C?"	• answer "vrai/faux" or provide the correct answer	4 mins.

*Found in Appendix A.
**Found in Appendix A.

Lesson No.: 4

DATE: _____

MAJOR ACTIVITY SHEET: No. 3

RESOURCE(S): Ici la France – Component 4
Bienvenue – Student book
cahier, tape, map of Alberta
blank maps of Alberta*

	Teacher	Students	Time Allotted
Introduction	• plays the video "Ici la France" without sound	• watch the video without sound	3 mins.
	• asks questions like: "Quel temps fait-il ou quelle est la température?", while replaying the video	• give oral responses to the questions	5 mins.
Activities/ Mini-tasks	• directs students to page 49, e.g., 2 and page 50, e.g., 3 in text	• give oral responses to questions	8 mins.
	• shows a map of Alberta, asking the students to name the cities of the province	• provide the teacher with city names	3 mins.
	• asks the question: "Savez-vous où sont les communautés franco-albertaines?"	• provide answers	3 mins.
	• gives a map to each student for writing down the names of the cities and towns mentioned	• write the names of where francophone communities are located	5 mins.
Closure	• asks questions like: "Quelle température fait-il à Bonnyville?", etc.	• answer the questions	3 mins.

*Found in Appendix A.

BEST COPY AVAILABLE

Lesson No.: 5

DATE: _____

MAJOR ACTIVITY SHEET: No. 4

RESOURCE(S): a television weather broadcast from Radio-Canada
Bienvenue – Student's textbook
cahier, flash cards

	Teacher	Students	Time Allotted
Introduction	• plays a television weather broadcast from Radio-Canada • asks questions like: "Quelle température fait-il à _____?"	• watch the weather broadcast • answer the questions	4 mins.
Activities/ Mini-tasks	• gives students Activity E (À la radio) worksheet	• listen and number the response which corresponds to the message	3 mins.
	• replays the Radio-Canada broadcast	• fill in pp. 40-41 of their cahier	5 mins.
	• asks students to turn to p. 52-53 in the student text	• answer questions	10 mins.
	• plays the game «télépathie» (*Before the class begins, ask a student to step outside the classroom with you. You tell him/her that he/she has telepathy. That is, using the flash cards which will be taped onto the blackboard, between you and the student you will decide what signal you will use to determine the weather expression, you, the teacher are "thinking" about. Before you start the "transmission" of the message whisper the expression to another student to verify that the student in question does have telepathy.)	• see if they do or do not have telepathy	6 mins.
Closure	• asks the question: "Qu'est-ce qu'il y a dans un bulletin de météo?"	• answer orally	3 mins.

Lesson No.: 6

DATE: _____

MAJOR ACTIVITY SHEET: No. 4

RESOURCE(S): a television broadcast from Radio-Canada
map of Canada

	Teacher	Students	Time Allotted
Introduction	• plays the weather forecast, asking: "Qu'est-ce que nous entendons dans un bulletin?, Quel temps fait-il à ...?"	• answer the questions	6 mins.
Activities/ Mini-tasks	• uses the map of Canada and asks: "Quel temps fait-il à ...?"	• answer the question (or reverse the roles: students ask question, teacher or fellow student answers)	5 mins.
	• asks a student to choose the meteorological symbols for a place in Canada and asks the question: "Quel temps fait-il à...?"	• ask and answer the question	5 mins.
	• asks students to take out their map of Alberta and to choose the location of five French-speaking communities to create their own weather forecast	• prepare and practise their weather forecast with a partner	10 mins.
Closure	• asks the questions: "Quels sont les éléments d'un bulletin?; Quels sont les symboles typiques d'un bulletin pour ...?" (saison?)	• answer orally	4 mins.

Lesson No.: 7

DATE: _____

MAJOR ACTIVITY SHEET: No. 4

RESOURCE(S): weather broadcast from television
worksheet for aural comprehension testing*

	Teacher	Students	Time Allotted
Introduction	• plays the televised weather report • asks comprehension questions	• watch and answer questions	5 mins.
Activities/ Mini-tasks	• gives students time to practise their weather reports	• practise with a partner	3 mins.
	• watches students giving their reports	• present their weather reports and fill in the worksheet with name of the town/city, minimum and maximum temperatures and the symbols used	20 mins.
Closure	• asks the question: "De quelles villes est-ce que nous avons entendu des bulletins de météo?"	• answer the question	2 mins.

*Found in Appendix A.

Lesson No.: 8 *Reinvestment lesson

DATE: _____

MAJOR ACTIVITY SHEET: No. 4

RESOURCE(S): a radio weather broadcast from Radio-Canada

	Teacher	Students	Time Allotted
Introduction	• plays the weather report from radio • replays the weather report, this time asking students to provide as much information as they can • ask the question: "Quelle(s) est(sont) la(les) différences entre un bulletin à la radio et à la télévision?" and puts a list of student responses on blackboard	• listen • give information • answer the question	1 min. 4 mins. 5 mins.
Activities/ Mini-tasks	• using the list drawn up by the students, gives the criteria* for the presentation of a weather bulletin	• work on their weather reports for taping at home that night by using an objectivation grid to ensure elements are there • practise their reports in groups of two for feedback	13 mins. 5 mins.
Closure	• asks the question: "Qu'est-ce que nous entendons dans un bulletin de météo à la radio?"	• answer the question	2 mins.

*See the **Student Evaluation Guide** for an objectivation grid. Teacher evaluates weather reports using a criteria-based form. An example of this form is also found in the **Student Evaluation Guide**.*

222

Sample Unit: Beginning Level – Grade 7 or 10 Entry Point

LEVEL: Beginning

SUBLEVEL: Beginning 1/2 or French 13

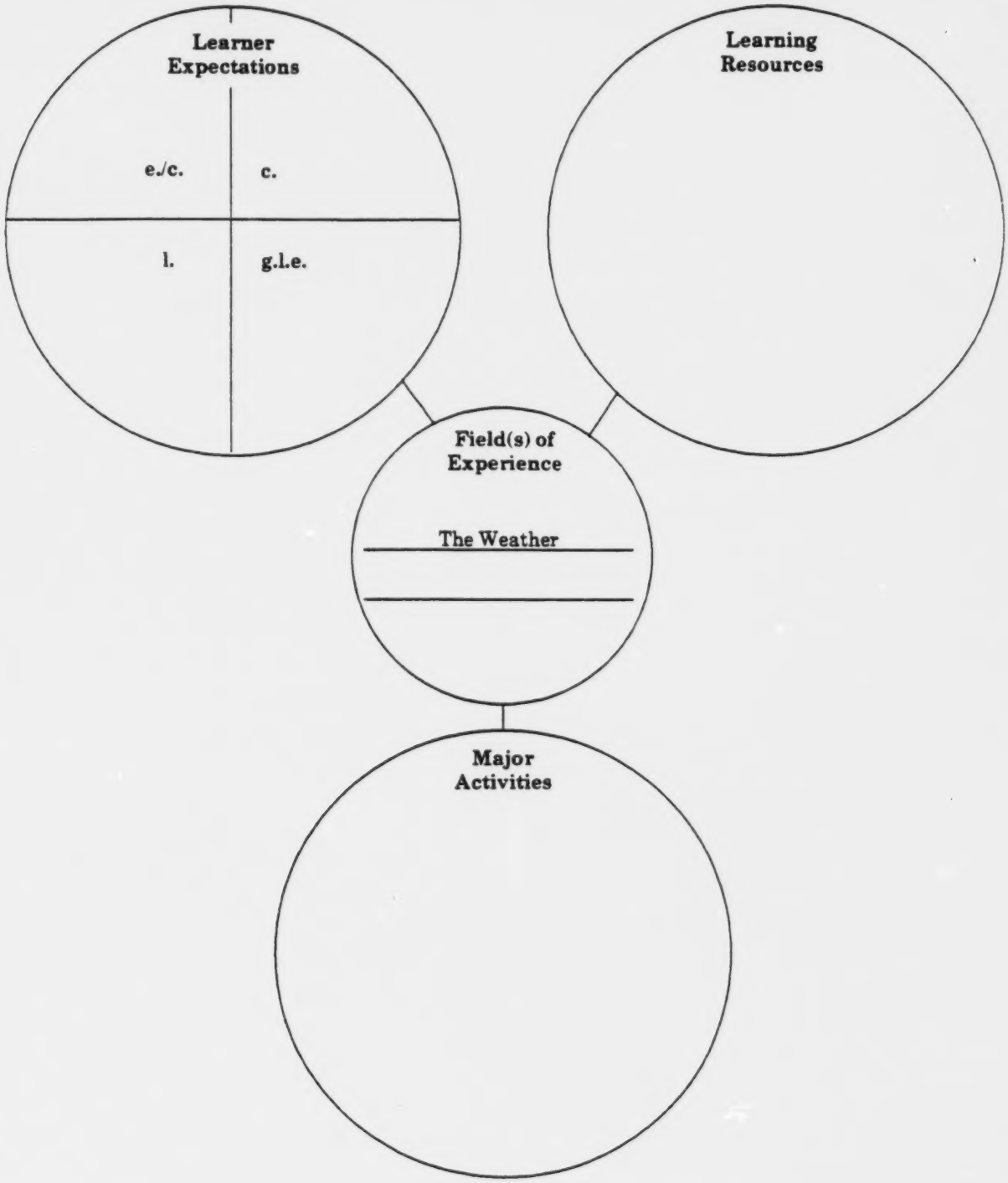
FIELD OF EXPERIENCE: The Weather

EDUCATIONAL PROJECT: Presentation of a weather report in two different media

ALLOTTED TIME: 7 lessons at 40 minutes per lesson

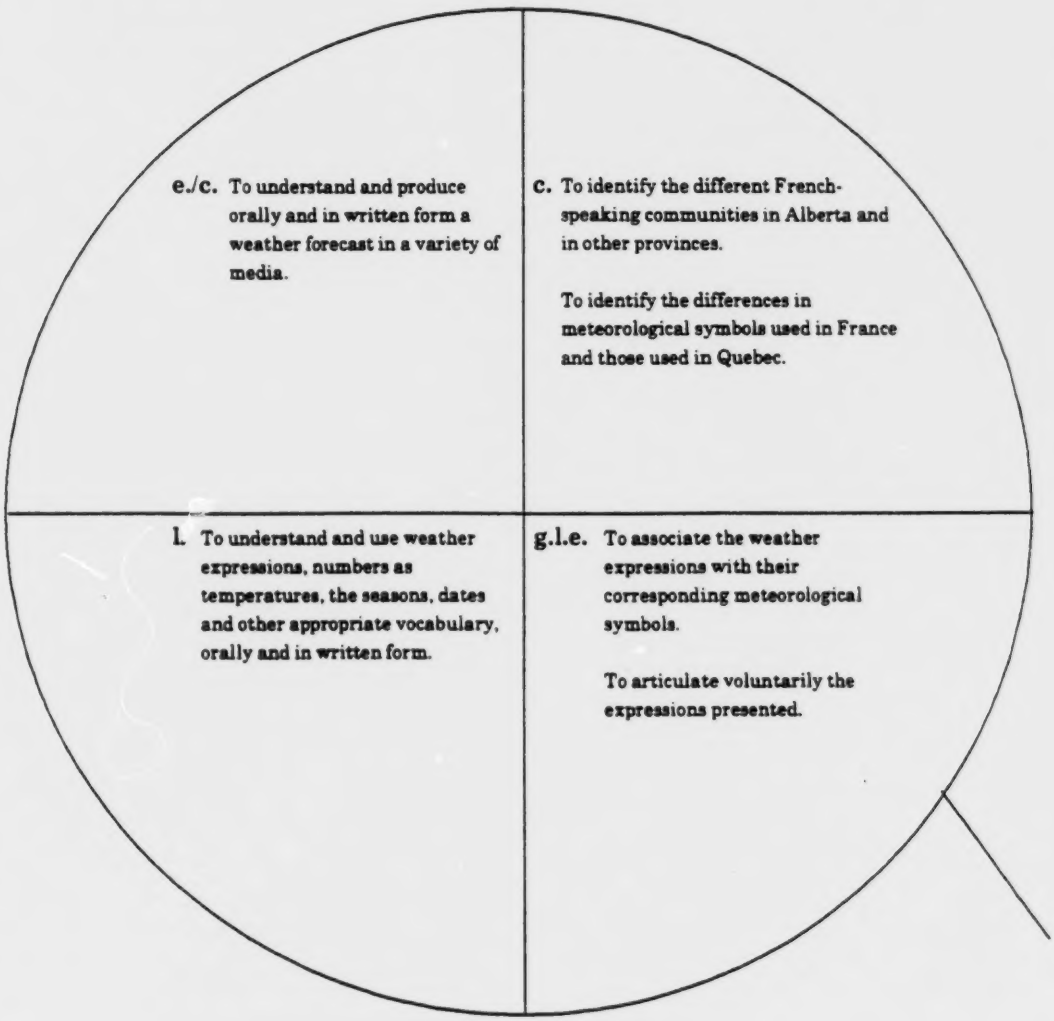
This project may be done separately or within a larger project.

Educational Project: Presentation of a Weather Report in Two Different Media



Educational Project: Presentation of a Weather Report in Two Different Media (cont'd)

Learner Expectations



Educational Project: Presentation of a Weather Report in Two Different Media (cont'd)

Learning Resources

- Ici la France – Component 4
- blank maps of Canada and Alberta
- televised broadcast of a weather report by Radio-Canada
- radio broadcast of a weather report by Radio-Canada
- climatogram
- À la radio – Unité 3
- flash cards for weather expressions, the seasons, months and activities
- newspapers from Quebec and France

Field(s) of Experience

The Weather

Educational Project: Presentation of a Weather Report in Two Different Media (cont'd)

Major Activities

- understand and present a weather report orally and in written form
- learn the weather expressions
- prepare a climatogram for the year with average temperatures for the town or city one lives in
- identify French-speaking communities on a map of Canada and Alberta
- observe the different ways in which the various media (radio, television, newspaper) present the weather

227

Activity No.: 1

DESCRIPTION: Learning of the weather expressions orally and in written form.

OBJECTIVES: e./c. To understand the weather expressions orally and in written form.
c. To identify the differences between French and Quebec weather symbols.
l. To understand and use, orally and in written form, the weather expressions, numbers as temperatures, the seasons and dates.
g.l.e. To associate the weather expressions with their appropriate meteorological symbol.

RESOURCE(S): weather expression flash cards
À la Radio kit
Ici la France
weather symbol transparencies

Mini-tasks	Components				Skills			
	e./c.	c.	l.	g.l.e.	A.C.	O.P	R.C.	W.E.
1. present the weather expressions			X		X			
2. play a memory game with the weather expressions			X	X	X			
3. review the numbers using mathematical problems	X		X		X	X		
4. give the appropriate weather expression based on the meteorological symbol/illustration, the season or the temperature			X	X		X		
5. develop a meteorological dictionary with the appropriate meteorological symbols used in France and Quebec		X	X	X			X	X

Activity No.: 2

DESCRIPTION: Preparation of a climatogram for the year with the average temperatures for one's hometown and for Quebec City.

OBJECTIVES: e./c. To understand and predict temperatures for each month.
c. To predict the temperatures for Quebec City and verify them.
l. To understand and use the months of the year and temperatures.
g.l.e. To associate average temperatures with the different months of the year.

RESOURCE(S): worksheet (climatogram)

Mini-tasks	Components				Skills			
	e./c.	c.	l.	g.l.e.	A.C	O.P.	R.C.	W.E.
1. present the months of the year using the celebrations known for those months			X		X			
2. ask questions using the months			X	X	X	X		
3. predict the average temperatures for one's hometown	X			X	X	X		
4. fill in the climatogram based on the students' predictions	X			X			X	X
5. predict the average temperatures for Quebec City and verify the predictions	X	X		X	X	X		
6. survey the predictions	X			X	X	X		
7. fill in a climatogram based on the verification	X			X			X	X
8. write a description of Quebec City's weather		X	X	X				X
9. play "*Tic-Tac-Toe*" using student generated questions	X		X	X	X	X	X	X

Activity No.: 3

DESCRIP. ION: Identification of French-speaking communities in Alberta and other provinces.

OBJECTIVES: e./c. To understand where French-speaking communities are situated in Alberta and in Canada.
c. To identify these communities on maps of Alberta and Canada.
l. To pronounce these names properly and to write them down on a blank map.
g.l.e. To be able to point them out on a map of Canada.

RESOURCE(S): maps of Alberta and Canada
blank maps of Alberta and Canada

Mini-tasks	Components				Skills			
	e./c.	c.	l.	g.l.e.	A.C.	O.P.	R.C.	W.E.
1. point out the French-speaking communities on a map of Alberta	X	X			X	X		
2. label the French-speaking communities of Alberta on a blank map		X		X			X	X
3. point out the French-speaking communities on a map of Canada	X	X			X	X		
4. label a map of Canada with its provinces, corresponding capitals and some French-speaking communities in each province		X		X			X	X

Activity No.: 4

DESCRIPTION: Understanding and production of a weather forecast orally and in written form.

OBJECTIVES: e./c. To understand and produce a weather bulletin orally and in written form, based on the season.
c. To identify French-speaking communities throughout Canada.
l. To correctly use three weather expressions with their appropriate temperatures, based on the date chosen.
g.l.e. To associate the weather expressions with their appropriate meteorological symbols.

RESOURCE(S): televised weather broadcast from Radio-Canada
radio broadcast from Radio-Canada
Quebec newspaper
worksheets

Mini-tasks	Components				Skills			
	e./c.	c.	l.	g.l.e.	A.C.	O.P.	R.C.	W.E.
1. listen to a televised weather forecast from Radio-Canada and determine the weather	X				X	X		
2. point out the elements of an authentic televised weather forecast	X			X	X	X		
3. listen to a radio weather forecast and determine the weather	X				X	X		
4. point out the elements of an authentic radio weather forecast	X			X	X	X		
5. look at a Quebec newspaper and determine the weather	X			X		X	X	
6. point out the elements of an authentic weather forecast from the newspaper	X			X		X	X	
7. fill in a worksheet with the elements used in a weather forecast in each medium discussed	X			X		X	X	
8. prepare an oral weather report (choice: radio or television)	X	X	X	X	X	X		
9. present a weather report	X	X	X	X	X	X		
10. prepare a written weather report (for the newspaper) for a Canadian province, identifying French-speaking communities in that province	X	X	X	X			X	X

Lesson No.: 1

DATE: _____

MAJOR ACTIVITY SHEET: No. 1

RESOURCE(S): activity flash cards
flash cards for the seasons
weather expression flash cards
worksheets
À la Radio – Unité – Activities F, A

	Teacher	Students	Time Allotted
Introduction	• Problem solving: the teacher shows an activity flash card and asks the students if it is possible or not to carry out the activity based on the weather flash card shown E.g.: Activity – skiing – flash card of the weather - L'été quand il fait du soleil. - L'automne quand il pleut. - L'hiver quand il neige. - etc.	• reply "oui/non"	6 mins.
Activities/ Mini-tasks	• presents weather expressions for the memory game	• match the illustrations to the weather expressions presented orally	5 mins.
	• gives the students a worksheet and presents the weather expressions	• match the expressions by numbering the responses with a picture	3 mins.
	• gives weather problems for students to determine the appropriate temperature	• provide the answer in a competition for one point	5 mins.
	• gives worksheet Activity F (À la Radio)	• write down the temperatures	6 mins.
	• gives worksheet Activity A (À la Radio)	• listen and circle the correct response, then provide the weather expression that matches the picture	6 mins.
	• writes on the board the weather expressions with the appropriate temperatures which correspond to the meteorological symbols	• copy down the weather expressions and meteorological symbols to develop their own dictionary	6 mins.
Closure	• asks questions like: "Est-ce qu'il est possible de faire du ski quand il fait chaud?"	• answer the questions	3 mins.

BEST COPY AVAILABLE

Lesson No.: 2

DATE: _____

MAJOR ACTIVITY SHEET: No. 1 and No. 2

RESOURCE(S): worksheet for the lesson introduction
À la Radio – Activity E
seasons and months flash cards

	Teacher	Students	Time Allotted
Introduction	• plays the video "Ici la France" without sound	• watch the video without sound	3 mins.
	• asks questions, stopping after each image to ask questions such as: "Est-ce qu'il fait beau?"	• check off on worksheet either "oui/non"	4 mins.
	• replays video	• listen to verify their answers	5 mins.
Activities/ Mini-tasks	• gives situations such as: "S'il fait __ °C, quel temps fait-il?" to review vocabulary	• answer the questions with the teacher's help	4 mins.
	• gives out worksheet Activity E (À la Radio)	• listen and number the responses that correspond to the communication given	4 mins.
	• presents the months of the year using the most known celebrations, then asks questions such as: "Noël, c'est en mai?"	• listen; answer "oui/non"	3 mins.
	• presents a memory game ("*Tic-Tac-Toe*")*	• in two teams, choose a number and give the correct answer for an "X" or an "O"	6 mins.
	• instructs students to form groups of four and create weather question situations for next class	• write down questions on recipe cards for next class	6 mins.
Closure	• gives situations such as: "Il pleut aujourd'hui. Qu'est-ce que nous pouvons faire?" a) jouer au tennis b) avoir un pique-nique c) regarder la télévision	• choose orally either a, b or c	5 mins.

See page 66 of the **Teacher Resource Manual for an explanation of the game.*

Lesson No.: 3

DATE: _____

MAJOR ACTIVITY SHEET: No. 2

RESOURCE(S): climatogram worksheet*
overhead transparencies for Edmonton and Calgary climatogram*

	Teacher	Students	Time Allotted
Introduction	• reviews the months of the year using the most known celebrations by asking questions such as: "En quel mois est Noël?"	• answer with correct month	3 mins.
Activities/ Mini-tasks	• shows the climatogram of Calgary or Edmonton saying: "Voici un climatogramme de __. La température moyenne pour le mois de janvier est __ °C. Quelle est la température moyenne pour le mois de février?"	• look at the transparency and answer the questions	3 mins.
	• asks the question: "Ici, quelle serait la température moyenne pour le mois de janvier?"	• give their predictions and fill in a climatogram for their town or city	5 mins.
	• asks questions like: "Quelle serait la température moyenne pour le mois de janvier dans la ville de Québec?", etc. and puts the first answer on the blackboard; then asks: "Qui est d'accord/pas d'accord?", etc.	• answer the questions • a student can count the hands and put the results on the board	8 mins.
	• puts the true temperatures on the board	• verify their predictions	2 mins.
	• gives the students a blank climatogram to fill in for Quebec City	• fill in the worksheet	4 mins.
	• instructs students to write a brief description of the average temperatures for the four seasons using set phrases from the blackboard	• write a rough draft	4 mins.
	• instructs students to have their peers edit their descriptions	• edit a peer's description: after editing and recopying, students hand in their description to the teacher	4 mins.
	• divides students into teams	• play "*Tic-Tac-Toe*" using their questions	5 mins.
Closure	• using the climatogram, asks questions such as: "En quel mois, est-ce qu'il fait froid?; chaud?; frais?, etc., dans la ville de Québec?"	• answer the questions	2 mins.

*Found in Appendix A.

Lesson No.: 4

DATE: _____

MAJOR ACTIVITY SHEET: No. 3

RESOURCE(S): maps of Alberta and Canada
blank maps of Alberta and Canada*

	Teacher	Students	Time Allotted
Introduction	• asks students to anticipate what they think they will hear in a radio weather broadcast	• give responses	2 mins.
	• plays a Radio-Canada broadcast	• listen and verify responses	2 mins.
	• plays report again and instructs students to listen for the report on Calgary, for example	• give orally details of city chosen by teacher	1 min.
	• asks students to provide elements of a weather broadcast and writes on blackboard	• copy	4 mins.
Activities/ Mini-tasks	• provides the students with a map of Canada that has the weather symbols placed on it from a newspaper, asking them to determine what they know	• answer	3 mins.
	• shows a map of Alberta indicating where the class lives; then, asks students to name the cities of Alberta	• name main cities of Alberta	3 mins.
	• asks the question: "Quelles sont les communautés francophones en Alberta?"	• answer the question	3 mins.
	• provides students with blank maps to write the cities down	• write down the names of the cities and French-speaking communities	5 mins.
	• shows a map of Canada, providing the names of the provinces and asking students to name the capitals	• listen and answer	5 mins.
	• provides students with a blank map of Canada and writes the names of provinces/capitals; then identifies the French-speaking communities in each province	• copy information down	5 mins.
	• using the map to play a memory game, asks questions such as: "Dans quelle province se trouve(nt)....?; La capitale s'appelle Victoria. C'est quelle province?"	• answer for a team point	5 mins.
Closure	• asks questions such as: "Demain, quelle sera la température à Montréal?"	• answer the questions	2 mins.

Available for photocopying in Appendix A.

Lesson No.: 5

DATE: _____

MAJOR ACTIVITY SHEET: No. 4

RESOURCE(S): televised weather forecast from Radio-Canada
radio weather forecast
Quebec newspaper weather forecast

	Teacher	Students	Time Allotted
Introduction	• asks the question: "Pour un bulletin de météo à la radio, quelle information donne-t-il?"	• answer the question	1 min.
Activities/ Mini-tasks	• presents the two other media in which one finds weather forecasts	• listen	3 mins.
	• plays the televised weather forecast from Radio-Canada; then asks students to determine what they understood	• watch and give answers	4 mins.
	• replays the forecast again asking students to identify the elements of a televised weather forecast; prepares list on board	• name the elements	3 mins.
	• repeats process with the newspaper forecast	• name the elements	10 mins.
	• gives students a worksheet to fill in	• fill in worksheet with the information from the blackboard	4 mins.
	• gives the instructions for the preparation of an oral weather report	• listen to the instructions	2 mins.
		• prepare their weather reports for television or radio	8 mins.
		• practise them with a partner	3 mins.
Closure	• asks the questions: "Quels sont les trois médias où on trouve un bulletin de météo?; Quels sont les éléments d'un bulletin de météo à ...?"	• answer orally	2 mins.

BEST COPY AVAILABLE

Lesson No.: 6

DATE: _____

MAJOR ACTIVITY SHEET: No. 4

RESOURCE(S): À la Radio – Unité 3 – Activity H
self-evaluation sheet*
aural comprehension evaluation sheet**

	Teacher	Students	Time Allotted
Introduction	• gives the worksheet – Activity H • marks with class	• fill out worksheet	4 mins.
Activities/ Mini-tasks	• gives students time to practise oral weather report	• practise with a partner	3 mins.
	• hands out self-evaluation sheet	• fill out	2 mins.
	• asks for weather presentations (1/2 class)	• present	20 mins.
	• asks students for elements of a written weather report	• give elements orally	2 mins.
	• with class writes a report on the board	• copy the weather report	3 mins.
	• gives instructions for a written report	• begin preparing weather report	5 mins.
Closure	• asks for feedback	• give feedback on project	1 min.

*Found in the **Student Evaluation Guide**.
**Found in Appendix A.

Lesson No.: 7

DATE: _____

MAJOR ACTIVITY SHEET: No. 4 _____

RESOURCE(S): aural comprehension evaluation sheet* _____
objectivation grid** _____
_____

	Teacher	Students	Time Allotted
Introduction	• asks students to provide elements for a written weather report and puts them on the blackboard	• give elements orally	2 mins.
Activities/ Mini-tasks	• asks students to peer edit written weather reports using elements as a guide	• edit peer's report • hand in reports for marking after they have been recopied	8 mins.
	• asks remainder of students to present their weather reports	• present weather reports	20 mins.
	• leads memory game of association for weather symbols by dividing students into teams and asking questions	• time other teams and record on blackboard the amount of time it takes a team to answer	5 mins.
Closure	• hands out objectivation grid • discusses objectivation grid • tells students about weather quiz for next class (see Appendix A of Student Evaluation Guide for an example of this type of test)	• fill out grid • discuss orally	5 mins.

*Found in Appendix A.
**Found in the Student Evaluation Guide.

Appendix E: Directory of Suggested Sources for Authentic Documents

Associations

Association canadienne-française de l'Alberta
Secrétariat provincial
200, 8923 - 82 Avenue
Edmonton, Alberta
T6C 0Z2

(Please note: Branches of the A.C.F.A. are found throughout Alberta. An affiliation of this parent association of particular interest to students is Francophonie-Jeunesse, with which contact can be made at the address above.)

Fédération des communautés francophones et acadiennes du Canada
1, rue Nicholas
Bureau 1404
Ottawa, Ontario
M6P 1Y4
(Formerly Fédération des francophones hors Québec)
Tél.: (613) 563-0311

(Please note: Provincial/Territorial affiliates of the F.C.F.A.C. are found throughout Canada.)

Canadian Parents for French
309 Cooper Street
Suite 400B
Ottawa, Ontario
K2P 0G5

Films and Videos

ACCESS NETWORK
Media Resource Centre
295 Midpark Way, S.E.
Calgary, Alberta
T2X 2A8

Direction de l'information
Bureau du Commissaire aux Langues Officielles
66, rue Sater
Ottawa, Ontario
K1A 0T8

National Film Board/Office National du Film
C. P. 6100
Station A
Montréal, Québec
H3C 3H5

Magazines and Reviews

L'Actualité
Éditions Maclean-Hunter Canada
1001, boul. de Maisonneuve Ouest
Bureau 1100
Montréal, Québec
H3A 3E1

Châtelaine
Éditions MacLean-Hunter Canada
1001, boul. de Maisonneuve Ouest
Bureau 1100
Montréal, Québec
H3A 3E1

Elle
Canebsco Subscription Services Ltd.
70 McGriskin Road
Scarborough, Ontario
M1S 4S5

Hibou
Les Éditions Héritage, Inc.
300, avenue Arran
Saint-Lambert, Québec
J1R 1K5

Vidéo-Press
Éditions Pauline
3965, boul. Henri-Bourassa Est
Montréal, Québec
H1H 1L1

Music

To obtain information on popular French language singers and recent albums, write or call:

Radio activités
3981, boul. Saint-Laurent
Bureau 715
Montréal, Québec
H2W 1Y5

(Please note: Subscription to the magazine is necessary in order to receive information.)

Newspapers

Le Devoir
211, rue du Saint-Sacrement
Montréal, Québec
H2Y 1X1

Le Franco
8923 - 82 Avenue
Edmonton, Alberta
T6C 0Z2

Le Monde
15, rue Falgnière
75501, Paris
France

La Presse
7, rue Saint-Jacques
Montréal, Québec
H2Y 1K9

Le Soleil
390, rue Saint-Valliers
C. P. 1547
Québec, Québec
G1K 7J6

Posters and Brochures

Bell Canada
Public Affairs Department
1050, Beaver Hill, Room 610
Montréal, Québec
H2Z 1S4

Bureau du Québec
Highfield Place Building
10010 - 106 Street, 10th Floor
Edmonton, Alberta
T5J 3L8

Centre Franco-Ontarien de Ressources Pédagogiques
339, rue Wilbrod
Ottawa, Ontario
K1N 6M4

Department of Secretary of State
Communications Branch
Ottawa, Ontario
K1A 0M5

Éditions Soleil Publishing Inc.
P. O. Box 847
Welland, Ontario
L3B 5Y5

French Government Tourist Office
1981 McGill College
Suite 490
Montréal, Québec
H3A 2E9

Participaction
1565 Carling Avenue
Suite 400
Ottawa, Ontario
K1Z 8K1

Société Radio-Canada
Relations écrites avec l'auditoire
21e étage
C. P. 6000, Succ. A
Montréal, Québec
H3C 3A4

Appendix F: List of Approved Basic Resources

This section provides teachers with information regarding the basic learning resources which have been approved to fulfill the learning expectations of the program of studies. They are divided according to language level, i.e., **Beginning**, **Intermediate** or **Advanced** and the entry point in which they would be used in the program. In addition, the fields of experience are listed according to which student text they can be found in and the extent to which they are explored in the textbook. The terms being used to describe this exploration or treatment are: **Superficial** – meaning a limited number of linguistic aspects are presented, presentation of the field is not extensive and communicative activities are few in number; **Sufficient** – meaning a good range of linguistic aspects is presented, presentation of the field is substantial enough to give students a wide range of language experiences and the communicative activities allow for sufficient recycling and reinvestment of students' linguistic, cultural and strategic knowledge; and **Comprehensive** – meaning an extensive range of linguistic aspects is presented, presentation of the field is well developed and in-depth so as to provide students with flexibility in their language use and a wide variety of communicative activities promote creative use of students' linguistic, cultural and strategic knowledge, in addition to allowing for recycling and reinvestment of this knowledge.

Only the **Beginning** level resources are available at the time of printing. As each level is approved, basic resources for the **Intermediate** and **Advanced** levels will be added to this section.

Teachers are encouraged to refer to the document entitled *French as a Second Language Annotated Bibliography of Learning Resources. Early Childhood Services – Grade 12* for supplementary learning resources which can be used to enhance learning activities.

BEGINNING LEVEL

ECS – Grade 3 (Ages 5-8)
Dimoitou 1, 2, 3 (Centre Éducatif et Culturel, inc.)

Grades 4 – 6 (Ages 9-12)
Aventures 1, 2, 3 (Copp Clark)
Bienvenue 1, 2, 3 (Prentice Hall)

Grades 7 – 9 (Ages 13-15)
Arc-en-ciel 1 and 2 (Mary Glasgow)

Grades 10 – 12 (Ages 15-17)
French 13
Arc-en-ciel 1 (Mary Glasgow)

French 10
Arc-en-ciel 2 (Mary Glasgow)
Entrez 1 (Copp Clark)

ECS – GRADE 3

DIMOITOU

Author: Courtel, Claudine; McKinley, Murielle; Amyot, Denise; Comeau, Marthe
Publisher: Centre Éducatif et Culturel, inc.
ISBN: 2-7617-0534-3
Publication Date: 1988
Age Level: 5-8
Components Available: Student Text, Student Workbook, Teacher's Manual, Flash Cards, Audiocassettes, Blackline Masters, Puppets, Game Cards
Distribution Site: Learning Resources Distributing Centre

	Fields of Experience	Student Book			Treatment
		One	Two	Three	
B1	School	√	√		Comprehensive
	People Around Us	√	√	√	Comprehensive
	Weather	√	√	√	Comprehensive
	Animals	√	√	√	Comprehensive
	Holidays and Celebrations	√	√	√	Comprehensive
B2	Community		√	√	Sufficient
	Clothing	√	√	√	Comprehensive
	Exercise	√	√	√	Comprehensive
	Food	√	√	√	Comprehensive
	Housing	√	√	√	Comprehensive
B3	Activities	√	√	√	Comprehensive
	Vacations	√	√	√	Sufficient
	Fine Arts		√		Superficial
	Trades and Professions		√		Comprehensive
	Hygiene and Safety		√	√	Comprehensive

GRADES 4 – 6

AVENTURES

Author: Clarke, Anne Burrows; Leder, Gail S.; Rautins, Rauda M.
Publisher: Copp-Clark Pitman, Ltd.
ISBN: 0-7730-1692-9
Publication Date: 1987
Age Level: 9-12
Components Available: Student Text, Student Workbook, Teacher's Manual, Flash Cards, Activity Cards, Audiocassettes, Blackline Masters, Puppets
Distribution Site: Learning Resources Distributing Centre

	Fields of Experience	Student Book			Treatment
		One	Two	Three	
B1	School	√	√		Sufficient
	People Around Us	√	√	√	Sufficient
	Weather	√	√	√	Sufficient
	Animals	√	√	√	Comprehensive
	Holidays and Celebrations	√			Superficial
B2	Community		√		Comprehensive
	Clothing	√	√		Comprehensive
	Exercise		√	√	Sufficient
	Food	√	√	√	Comprehensive
	Housing		√		Sufficient
B3	Activities		√	√	Comprehensive
	Vacations			√	Sufficient
	Fine Arts		√	√	Sufficient
	Trades and Professions		√	√	Comprehensive
	Hygiene and Safety			√	Comprehensive

GRADES 4 – 6

BIENVENUE (1 – Clic!, 2 – On démarre!, 3 – C'est parti!)

Author: Nemni, Monique; Lecerf, Bernard; Merrick, Scott; Preston, Paula
Publisher: Prentice-Hall
ISBN: 0-13-081175-0
Publication Date: 1988-1990
Age Level: 9-12
Components Available: Student Text, Student Workbook, Teacher's Manual, Flash Cards, Large Books, Audiocassettes, Blackline Masters, Games
Distribution Site: Learning Resources Distributing Centre

	Fields of Experience	Student Book			Treatment
		One	Two	Three	
B1	School	√	√	√	Comprehensive
	People Around Us	√	√	√	Comprehensive
	Weather		√		Sufficient
	Animals	√	√	√	Comprehensive
	Holidays and Celebrations	√	√	√	Sufficient
B2	Community		√	√	Comprehensive
	Clothing	√	√	√	Comprehensive
	Exercise	√			Superficial
	Food	√	√	√	Comprehensive
	Housing	√	√	√	Sufficient
B3	Activities	√	√	√	Comprehensive
	Vacations	√		√	Sufficient
	Fine Arts	√	√	√	Superficial
	Trades and Professions			√	Sufficient
	Hygiene and Safety	√	√		Superficial

GRADES 7 - 9 AND FRENCH 13 (BEGINNING 1/2)

ARC-EN-CIEL 1

Author: Miller, Ann; Roselman, Liz
Publisher: Mary Glasgow Publications
ISBN: 1-85234-175-0
Publication Date: 1988
Age Level: 7-16
Components Available: Student Text, Teacher's Manual, Flash Cards, Audiocassettes, Videocassette, Blackline Masters
Distribution Site: Learning Resources Distributing Centre

	Fields of Experience	Student Book		Treatment
		One	Two	
B1	School	√	√	Comprehensive
	People Around Us	√	√	Comprehensive
	Weather	√		Superficial
	Animals	√	√	Sufficient
	Holidays and Celebrations	√		Superficial
B2	Community	√	√	Sufficient
	Clothing	√	√	Comprehensive
	Exercise	√	√	Sufficient
	Food	√	√	Comprehensive
	Housing	√	√	Comprehensive
B3	Activities	√	√	Comprehensive
	Vacations	√	√	Comprehensive
	Fine Arts		√	Superficial
	Trades and Professions	√		Sufficient
	Hygiene and Safety	√	√	Comprehensive

FRENCH 10 (BEGINNING 2/3)

ARC-EN-CIEL 2

Author: Miller, Ann; Roselman, Liz
Publisher: Mary Glasgow Publications
ISBN: 1-85234-175-0
Publication Date: 1988
Age Level: 7-16
Components Available: Student Text, Teacher's Manual, Flash Cards, Audiocassettes, Videocassette, Blackline Masters
Distribution Site: Learning Resources Distributing Centre

	Fields of Experience	Student Book		Treatment
		One	Two	
B1	School	√	√	Comprehensive
	People Around Us	√	√	Comprehensive
	Weather	√		Superficial
	Animals	√	√	Sufficient
	Holidays and Celebrations	√		Superficial
B2	Community	√	√	Sufficient
	Clothing	√	√	Comprehensive
	Exercise	√	√	Sufficient
	Food	√	√	Comprehensive
	Housing	√	√	Comprehensive
B3	Activities	√	√	Comprehensive
	Vacations	√	√	Comprehensive
	Fine Arts		√	Superficial
	Trades and Professions	√		Sufficient
	Hygiene and Safety	√	√	Comprehensive

FRENCH 10 (BEGINNING 2/3)

ENTREZ

Author: Miles, Barbara; Peruzzo, Elver
Publisher: Copp-Clark Pitman, Ltd.
ISBN: 0-7730-4563-5
Publication Date: 1987 Book One, 1989 Book Two
Age Level: 15-17
Components Available: Student Text, Student Workbook, Teacher's Manual, Audiocassettes, Blackline Masters
Distribution Site: Learning Resources Distributing Centre

	Fields of Experience	Student Book		Treatment
		One	Two	
B1	School	√		Sufficient
	People Around Us	√		Comprehensive
	Weather	√		Superficial
	Animals			Not treated
	Holidays and Celebrations	√	√	Sufficient
B2	Community		√	Comprehensive
	Clothing	√		Sufficient
	Exercise	√	√	Comprehensive
	Food	√	√	Sufficient
	Housing	√		Sufficient
B3	Activities	√	√	Comprehensive
	Vacations	√	√	Comprehensive
	Fine Arts		√	Comprehensive
	Trades and Professions	√	√	Comprehensive
	Hygiene and Safety	√	√	Comprehensive

FRANÇAIS LANGUE SECONDE

GUIDE D'ENSEIGNEMENT

DE LA MATERNELLE À LA 12e ANNÉE

BEST COPY AVAILABLE

LANGUAGE SERVICES
Alberta EDUCATION

FRANÇAIS LANGUE SECONDE

GUIDE D'ENSEIGNEMENT

DE LA MATERNELLE À LA 12e ANNÉE

ALBERTA
EDUCATION
1992

Dépôt légal - Deuxième trimestre 1992
Bibliothèque nationale du Canada

DONNÉES DE CATALOGAGE AVANT PUBLICATION (ALBERTA EDUCATION)

Alberta. Alberta Education. Language Services.
Français langue seconde : guide d'enseignement : de la maternelle à la 12e année.

ISBN 0-7732-0818-6

1. Français (Langue) - Étude et enseignement - Alberta - Anglophones. I. Titre.

PC2012.A333 1992 440.707123

Pour éviter d'alourdir le texte, nous nous conformons dans le présent document à la règle de grammaire qui permet d'utiliser le masculin avec une valeur de neutre lorsqu'on parle en général. Par exemple, il est clair que lorsqu'on utilise les mots «enseignant» et «élève», ces masculins incluent un enseignant et un élève de l'un ou de l'autre sexe.

Copyright © 1992, la Couronne du chef de la province de l'Alberta, représentée par le ministre de l'Éducation. Alberta Education, Language Services Branch, 11160 Jasper Avenue, Edmonton, Alberta, T5K 0L2. Tous droits réservés. On peut se procurer des exemplaires de ce guide au Learning Resources Distributing Centre, 12360 - 142 Street, Edmonton, Alberta, T5L 4X9.

Afin de respecter le copyright, on ne peut reproduire les annexes A et B qu'à des fins éducationnelles.

Table des matières

Tableaux v

Figures vii

Remerciements ix

Avant-propos xi

Introduction 1

Évolution de l'enseignement des langues secondes 2

Points saillants d'un curriculum multidimensionnel 7

Composantes du programme d'études 12

- Expérience/communication 12
- Culture 16
- Langue 24
- Formation langagière générale 32

Méthodologie d'enseignement 37

- Principes pédagogiques 37
- Rôles de l'enseignant et de l'élève 43
- Phases de la démarche pédagogique 44

Stratégies et activités 49

- Compréhension orale 49
- Production orale 60
- Compréhension écrite 72
- Production écrite 83
- Stratégies d'apprentissage 92
- Comment grouper les élèves 98
- Types de ressources pédagogiques et suggestions pour leur utilisation 104

Table des matières (suite)

Planification 109

Planification annuelle 110
Planification d'une unité intégrée 115
Planification des leçons quotidiennes 116

Technologie dans la classe 121

Enrichissement et rattrapage 127

Glossaire 131

Références 135

Annexes 145

Annexe A : Feuilles à reproduire 145
Annexe B : Cartes-éclairs des symboles météorologiques 175
Annexe C : Suggestions de projets éducatifs 185
Annexe D : Exemples de projets éducatifs 205
Annexe E : Répertoire des sources suggérées pour les documents authentiques 241
Annexe F : Liste des ressources de base approuvées 247

257

Tableaux

1. Résumé des méthodes les plus courantes dans l'enseignement/apprentissage des langues secondes 6

2. Développement séquentiel de la compréhension culturelle grâce à l'utilisation de stratégies 17

3. Concepts à contenu culturel et habiletés/processus culturels tels qu'ils se rapportent au niveau de compétence langagière 18

4. Importance accordée aux quatre critères linguistiques 31

5. Résumé des stratégies d'apprentissage les plus courantes 36

6. Résumé de la démarche pédagogique 48

7. Activités pour les annonces de sécurité aérienne 59

Figures

1. Importance des composantes, des aspects et des processus dans le programme d'études 8

2. Résumé des niveaux et sous-niveaux du programme d'études 9

3. Organisation des attentes concernant l'apprenant dans le programme de français langue seconde 10

4. Dynamique de la communication 13

5. «Maison du verbe être» 29

6. Démarche pédagogique en cinq phases 44

7. Croissance de l'élève dans une démarche pédagogique en cinq phases 47

8. Approche à la lecture fondée sur l'expérience 76

9. Trame sémantique pour construire un vocabulaire 94

Remerciements

Le ministère de l'Éducation de l'Alberta tient à remercier les personnes suivantes de leur précieuse contribution :

Auteure principale

Mme Lisa Caouette, Edmonton Public School District

Collaborateurs et consultants

Mme Denise Bourassa, St. Albert Public School District
M. Peter Heffernan, Ph. D., Faculty of Education, University of Lethbridge
M. Wally Lazaruk, Ph. D., Language Services Branch, ministère de l'Éducation de l'Alberta

Comité spécial du français langue seconde

Mme Christiane Abdel-Kader, Calgary Public School District
Mme Cécile Bonnar, Calgary Roman Catholic School District
M. Bill Buchanan, Alberta Distance Learning Centre
Mme Lisa Caouette, Edmonton Public School District
M. Rémi Gagnon, Lakeland School District
Mme Judy Goldsworthy, Strathcona-Tweedsmuir School, Okotoks
M. Peter Heffernan, Ph. D, Faculty of Education, University of Lethbridge
M. Ken Klukas, Grande Prairie School District
M. Wally Lazaruk, Ph. D, Language Services Branch, ministère de l'Éducation de l'Alberta, président du comité
M. Edmond Levasseur, Edmonton Catholic School District
M. Émile Mandin, bureau régional d'Edmonton, ministère de l'Éducation de l'Alberta
Mme Bozena Shanahan, Edmonton Public School District

Nous sommes reconnaissants envers M. Larry Vandergrift pour sa collaboration dans l'élaboration de l'annexe C.

Nos remerciements spéciaux vont aux agents de relations publiques, Mmes Jean Olynyk et Eva Polis pour leur aide dans la conception graphique du présent document. Nous tenons également à remercier la traductrice, Mme Nésida Loyer, les réviseures de la version française, Mmes Jocelyne Verret-Chiasson et Jocelyne Bélanger et Mme Lisa Caouette, réviseure pédagogique. Nous exprimons aussi notre gratitude envers Mme Louise Chady, responsable de la production des documents, et tout particulièrement envers Mme Cécile Comeau, chargée du traitement de texte, dont la compétence dans ce domaine a été un précieux atout.

Remerciements (suite)

Nous tenons aussi à remercier les compagnies et agences suivantes de nous avoir autorisés à reproduire certains de leurs documents : les Lignes aériennes Canadien International, le Trust Olympique du Canada, les enseignants du Calgary Public School District, Le Franco, Accu-Weather, ainsi que le ministère de l'Éducation du Québec.

Nos remerciements vont enfin aux nombreux individus et groupes qui nous ont fait part de leurs commentaires lors de l'élaboration et de la rédaction du présent document.

Avant-propos

Le but de ce document est de fournir aux enseignants un ouvrage de référence qui aborde des aspects précis du programme d'études. Dans cette optique, les idées et la méthodologie que l'on propose dans ce guide d'enseignement ne se veulent pas normatives. Il a plutôt été rédigé pour tenter de répondre aux besoins fluctuants de références dans le domaine qui nous intéresse. C'est pourquoi on encourage les enseignants à utiliser ce guide comme une source de référence, sans devoir nécessairement le lire d'un bout à l'autre, et aussi comme un document à consulter dans le cadre de leur profession lorsqu'ils s'interrogent sur la façon de dispenser leur enseignement.

Introduction

Le but du programme d'études pour le français langue seconde est d'encourager l'apprentissage du français comme moyen de communication et de l'amener à faire partie intégrante de l'éducation générale de l'élève. Cette orientation dans laquelle le français constitue non seulement la matière, mais aussi le moyen de l'enseigner, favorise une approche multidimensionnelle composée des quatre composantes suivantes : expérience/communication, culture, langue et formation langagière générale. Cette approche a évolué à partir d'approches traditionnelles à l'enseignement de la langue seconde - c'est-à-dire d'approches analytiques, dont la plupart penchent pour une analyse de la langue étudiée - et elle en a conservé bien des points forts. Cependant, elle tient compte en même temps de l'aspect expérientiel de l'apprentissage dans laquelle la communication des idées se fait librement, sans analyse en profondeur de la langue.

Ce guide d'enseignement trace les grandes lignes du programme, expose les principes pédagogiques qui sous-tendent sa philosophie et offre une méthodologie visant à faciliter la tâche de planification. Si toutes les idées contenues dans ce guide sont en harmonie avec la philosophie du programme d'études, il ne faut cependant les considérer que comme des suggestions qui peuvent être adaptées pour répondre aux besoins variés des élèves et des enseignants. Le programme a suffisamment d'ampleur et de souplesse pour encourager les enseignants à offrir aux apprenants qui en ont besoin des expériences d'enrichissement ou de rattrapage, et ce, sur une base individuelle.

Évolution de l'enseignement des langues secondes

Le but de cette section est de donner aux enseignants un aperçu de l'évolution de l'enseignement des langues secondes qui leur permettra de comprendre et de situer la philosophie actuelle du programme de français langue seconde. Cette section souligne les points forts et les points faibles des méthodes les plus courantes dans l'enseignement/apprentissage des langues secondes. Elle offre aussi un cadre nous permettant d'observer ce qui s'est fait, d'y réfléchir et de comprendre pourquoi on propose actuellement un changement dans les pratiques pédagogiques en langue seconde. Il faut percevoir ce changement comme faisant partie d'un processus d'évolution et non comme un rejet du passé ou un jugement final sur les pratiques mêmes de l'enseignement des langues secondes. Dans cette optique, nous allons explorer sommairement quelques-unes de ces grandes méthodes représentatives, que l'on trouve résumées sous forme de tableau à la fin de cette section.

Bien que l'enseignement/apprentissage des langues secondes ait de tout temps fait partie du développement de la culture humaine, c'est seulement au cours des derniers cent cinquante ans qu'on en fait mention comme un domaine d'études comportant un programme en bonne et due forme (p. ex., Jespersen, Gouin, Viëtor). En outre, ses bases actuelles historiques, théoriques et scientifiques ont été formulées en grande partie au cours du XX^{e} siècle, et elles ont reçu l'apport de domaines aussi divers que la linguistique, la psychologie, la psycholinguistique, la sociolinguistique, l'anthropologie, l'ethnographie, l'historiographie de l'enseignement des langues, ainsi que d'autres disciplines connexes. Ces faits démontrent bien la longévité de l'enseignement/apprentissage des langues secondes, par rapport à la brièveté de la période où il a été documenté. Ils suggèrent de plus la façon dont l'enseignement/apprentissage des langues secondes a été influencé par de nombreux domaines, et ils expliquent en partie la façon dont cet enseignement a évolué pour devenir un domaine en lui-même, complexe et multidimensionnel.

Au début du XIX^{e} siècle, on pensait que l'apprentissage des langues «modernes» n'était qu'une gymnastique mentale permettant de développer les facultés intellectuelles. On apprenait le latin et le grec (exemples classiques des langues étudiées dans cette optique) uniquement pour mieux comprendre les textes littéraires. **L'approche grammaire-traduction** (comme on l'appelait alors) préconisait l'apprentissage des langues par la seule acquisition des structures grammaticales et la mémorisation de listes de mots dans le but de faire de la traduction. Elle visait à développer l'habileté de transfert des connaissances d'une langue à l'autre et non l'utilisation pratique de la langue. Il en résultait que les élèves étaient incapables de comprendre ou de produire oralement la langue seconde, alors qu'ils pouvaient en général surtout la lire et en partie l'écrire, avec suffisamment d'aisance.

À la fin du XIX^{e} siècle, Berlitz et Jespersen, entre autres, essayèrent une autre approche, appelée **la méthode directe**, grâce à laquelle les élèves apprenaient une langue seconde un peu comme ils avaient acquis leur langue maternelle. Au début, les élèves se voyaient bombardés d'énoncés oraux et ils commençaient à s'exprimer dans une langue en la parlant. Le plus grand inconvénient que présentait cette approche était que les règles grammaticales étaient apprises de façon inductive - certaines incorrectement - et utilisées couramment, ce qui aboutissait à l'implantation de structures linguistiques incorrectes dans l'esprit de l'apprenant (ce qu'on appelle fossilisation : voir Selinker, 1972). Les élèves étaient donc amenés à parler la langue avec un certain nombre d'erreurs qui ne pouvaient pas être corrigées de façon efficace. Cette approche contribua cependant à notre compréhension de l'enseignement/apprentissage des langues secondes en prouvant que l'on pouvait parvenir à un certain degré d'aisance au plan de l'écoute et de l'expression orale.

Un changement d'importance dans l'enseignement/apprentissage des langues secondes survint lorsqu'éclata la Deuxième Guerre mondiale. Les nations belligérantes avaient besoin d'un grand nombre d'individus pouvant parler non seulement la langue de leurs ennemis, mais aussi celle de leurs alliés. Cette situation nécessitait le développement d'une nouvelle méthode d'enseignement pouvant produire rapidement des locuteurs qui parlaient ces langues «comme leur langue maternelle». C'est en réponse à ce besoin que le ministère américain de la Défense subventionna le développement d'une nouvelle approche. Celle-ci, appelée **l'approche audiolinguale**, était fondée sur la philosophie des behavioristes (méthodes du stimulus-réponse) et sur celle des structuralistes pour qui l'apprentissage de la langue signifiait l'acquisition et la formation d'habitudes relatives à une taxonomie de structures grammaticales. Selon cette théorie, la langue s'apprend par la répétition, la mémorisation et le renforcement de règles grammaticales enseignées de façon très rigide, et cet apprentissage débouche finalement sur une maîtrise de la prononciation correcte. Cette approche mettait de plus l'accent sur un contrôle soigné du développement de l'habileté orale (compréhension orale et production orale). Malheureusement, dans le contexte de la classe, cette approche ne réussissait pas autant qu'on l'avait espéré à former des locuteurs bilingues, vu qu'il n'avait pas été tenu compte des différences dans les styles d'apprentissage. De plus, les enseignants de langue seconde, qui se sentaient - à tort ou à raison - à l'étroit dans cette méthodologie qu'on leur proposait, étaient incapables d'aider les apprenants de langue seconde à développer leur compétence langagière au-delà d'une simple mémorisation du vocabulaire et des structures, à la manière de perroquets. Cela donnait des élèves qui s'ennuyaient en classe et qui étaient incapables de s'exprimer de façon fonctionnelle dans la langue cible. Malgré ces deux points faibles cependant, Stern (1983) maintint que l'expérience acquise dans le domaine par l'utilisation de l'approche audiolinguale fut le point tournant dans un développement plus poussé de la méthodologie des langues secondes.

En 1950, le Centre de recherche et d'études pour la diffusion du français (CRÉDIF) adapta l'approche audiolinguale et créa **l'approche audiovisuelle** dans le but d'offrir aux immigrants les outils nécessaires à leur survie dans un environnement francophone. Utilisant un film fixe accompagné d'une bande sonore, cette approche fournissait un énoncé oral pour chaque vue. Ces énoncés furent encore plus développés dans d'autres procédures employées dans cette approche. Si le CRÉDIF eut beaucoup de succès en France avec cette approche - peut-être à cause de l'urgence des besoins des apprenants et de la pertinence du contexte culturel - on ne peut en dire autant des applications dans les écoles nord-américaines. Une fois de plus, l'ennui s'emparait des élèves devant la répétition constante des énoncés et le contrôle de la production orale par l'enseignant. Il devint à nouveau évident qu'il fallait passer à une nouvelle approche.

En 1960, comme la psychologie développementale commençait à avoir un impact dans le domaine de l'apprentissage langagier, les cognitivistes créèrent **l'approche cognitive**. Son but était d'introduire de nouvelles structures à travers des schémas déjà acquis par les élèves. Les promoteurs de cette approche - en partie en réaction aux principes de formation d'habitudes sous-jacentes aux méthodes audiolinguale/audiovisuelle - croyaient que si l'on connaissait les règles de grammaire, on pouvait apprendre à mieux utiliser la langue seconde. Le problème cependant était que les enseignants avaient tendance à passer trop de temps à expliquer la grammaire, ce qui constituait un obstacle à la participation de l'apprenant et à l'acquisition de la langue. Cette approche, malgré ses limitations, donna pourtant aux élèves l'occasion de se montrer plus créatifs avec la langue.

Dans les années 70, il devint encore plus manifeste que les élèves de langue seconde étaient incapables de bien s'exprimer. Ils parvenaient assez bien à imiter et à mémoriser la langue, mais ils ne pouvaient pas l'utiliser en contexte. Le Conseil de l'Europe se mit au défi de trouver un autre moyen d'enseigner/apprendre les langues secondes. Le résultat fut **l'approche fonctionnelle-notionnelle** fondée sur l'utilisation de la langue selon six catégories de fonctions langagières : 1) le jugement et l'évaluation, 2) la pression morale, 3) l'argumentation, 4) l'enquête rationnelle et l'exposition, 5) les émotions personnelles et 6) les relations émotionnelles (Omaggio, 1986 : 213). Le but de cette approche était le transfert de ces fonctions à des actes de communication. Dans la réalité cependant, l'approche limitait l'utilisation de la langue, vu que les apprenants ne parvenaient pas à transférer les connaissances acquises à d'autres contextes. On découvrit de plus que le choix et la séquence des fonctions et des notions posaient des problèmes à la conception et à la mise en œuvre des programmes scolaires. C'est à partir de l'expérience acquise durant cette période qu'évolua le concept de la compétence communicative.

En essayant ces différentes approches, il devint de plus en plus évident que les apprenants étaient capables de mémoriser les structures et les règles de grammaire et de les appliquer en classe, sans pour autant être capables de communiquer leurs propres besoins. Cette incapacité à appliquer les connaissances linguistiques à un usage au niveau personnel mena au développement de **l'approche communicative**, qui met en application l'utilisation pertinente, au plan personnel, de la langue en contexte. Hymes (1971) inventa l'expression **compétence communicative** et Savignon (1972) essaya d'utiliser le terme comme point de départ pour définir une approche qui serait fondée sur la communication. Dans sa définition ultérieure de 1983, elle décrit le concept comme la négociation du sens des messages entre un locuteur et un auditeur qui interagissent. Canale et Swain (1980, 1983) ajoutèrent les quatre concepts supplémentaires suivants pour compléter la définition : 1) **la compétence grammaticale**, ou connaissance du code linguistique et des règles de la langue, 2) **la compétence sociolinguistique**, ou capacité à utiliser correctement les structures grammaticales appropriées en contexte, 3) **la compétence discursive**, ou capacité à combiner les idées de façon cohésive et cohérente, et 4) **la compétence stratégique**, ou utilisation des stratégies de débrouillardise pour maintenir/soutenir la communication. Cette approche plaçait les élèves dans un environnement stimulant qui permettait de nombreuses interactions au plan social; dans la plupart des cas cependant, si un contexte était fourni, il avait tendance à être forcé et pas suffisamment enraciné dans le vécu de l'élève.

C'est en fait ce fameux vécu qui est le germe à partir duquel s'est développé le programme d'études actuel. L'ajout de la composante expérientielle signifie que l'enseignement/apprentissage de la langue met les apprenants en interaction avec leur environnement (physique, social et/ou psychologique); autrement dit, on apprend une langue par le biais de la communication et de la participation à des expériences qui sont le plus authentiques possible pour l'apprenant. Pour relever ce défi, on utilise un curriculum multidimensionnel (Stern, 1983) qui permet l'apprentissage de la langue par des moyens analytiques autant que non analytiques. La question qui vient maintenant à l'esprit est la suivante : «Qu'est-ce qu'un curriculum multidimensionnel?» La réponse est fournie à la suite du tableau.

TABLEAU 1
RÉSUMÉ DES MÉTHODES LES PLUS COURANTES DANS L'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE DES LANGUES SECONDES*

Base conceptuelle du développement de la langue seconde	Comportement langagier encouragé	Méthode d'enseignement
1. La langue vue comme une taxonomie de structures	Stimulus-réponse	• Approche grammaire-traduction • Approche audiolinguale - Exercices répétitifs - Renforcement - Prononciation correcte • Approche audiovisuelle
2. La langue vue comme compétence grammaticale (code)	Compétence linguistique idéale d'un interlocuteur (connaissance des règles)	• Approche cognitive
3. La langue vue comme signification	Registre et discours = début de la compétence communicative (fonctions/notions)	• Approche fonctionnelle/ notionnelle
4. La langue vue comme interaction sociale	Communiquer dans des contextes précis	• Approche communicative
5. La langue vue comme interaction entre l'individu et son environnement	Apprendre à communiquer en interagissant avec son environnement physique, social et psychologique	• Approche expérientielle/ communicative / non analytique \ analytique

**Adapté de Titone, 1984.*

Points saillants d'un curriculum multidimensionnel

Les points saillants d'un curriculum multidimensionnel sont les composantes et leurs aspects connexes qui déterminent le contenu, la séquence d'apprentissage et les attentes que l'apprenant doit réaliser.

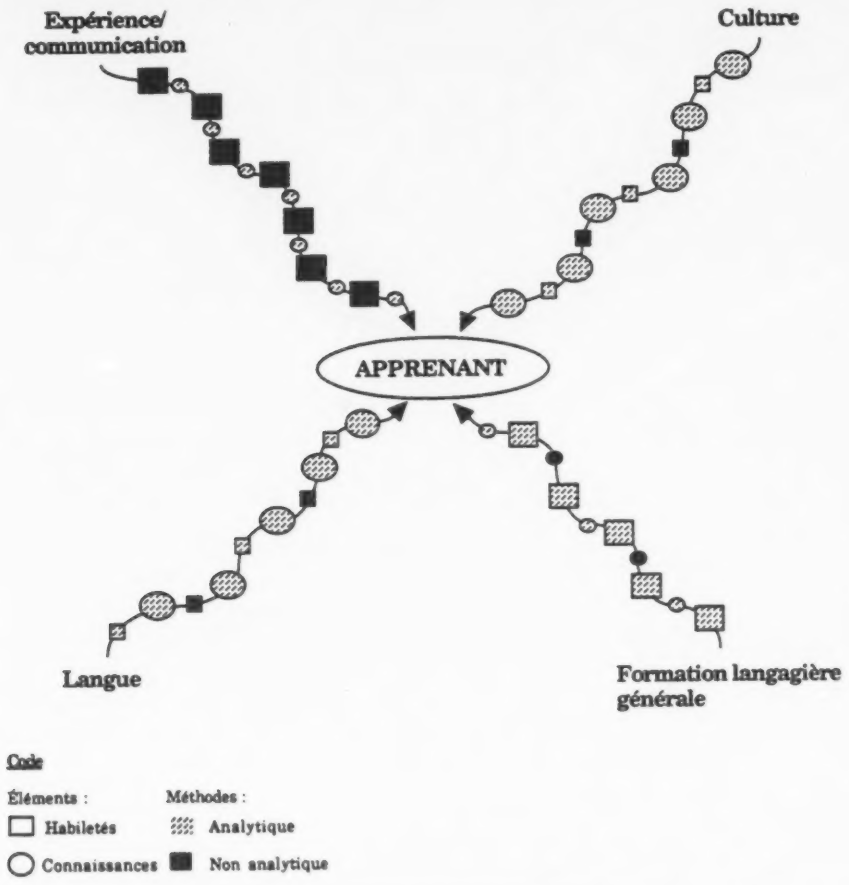
Les composantes et leurs aspects et processus connexes

Ce programme de français langue seconde reflète un curriculum multidimensionnel qui permet au processus d'enseignement/apprentissage de couvrir à la fois les processus linguistiques analytiques et ceux non analytiques dans le cadre du contexte concernant les connaissances et les habiletés. Pour respecter la complexité de l'apprentissage de la langue, quatre composantes ont été intégrées au programme d'études : l'expérience/communication, la culture, la langue et la formation langagière générale.

Ces quatre composantes fonctionnent comme une entité, des interactions s'opérant entre habiletés et connaissances et processus analytiques et non analytiques, chaque élément contribuant de façon importante à l'enseignement/apprentissage de la langue. La figure 1 met en évidence ce processus dynamique, dans lequel aucune composante ne fonctionne à part des autres, mais où toutes contribuent à l'apprentissage d'une façon intégrée en se rencontrant en un point central, l'apprenant. En d'autres termes, à tout moment du processus d'enseignement/apprentissage, s'opère une interaction centrée autour d'une (ou plusieurs) composante, qui insiste sur les habiletés et/ou connaissances et sur les aspects analytiques et/ou non analytiques.

Bien que la figure montre lesquels des quatre aspects ou processus - 1) connaissances, 2) habiletés, 3) analytique et 4) non analytique - sont accentués dans chaque composante du programme d'études, cela ne signifie pas que l'un des aspects ou processus soit absent d'une composante quelconque. Tous les aspects et processus sont importants, mais à des degrés divers. Dans la composante expérience/communication par exemple, on insiste surtout sur l'aspect non analytique des processus et habiletés. À cet égard, au niveau de la classe, dans une situation de communication, le processus non analytique se déroule lorsque l'acte communicatif n'est pas interrompu, sauf dans le cas où une erreur bloque complètement la compréhension de l'intention de communication. À ce stade, il doit y avoir une négociation du sens jusqu'à ce que le message soit compris. Si l'erreur persiste cependant, il faut l'examiner de façon analytique pour pouvoir l'identifier et la corriger. Cet exemple illustre comment deux aspects peuvent se compléter l'un l'autre.

FIGURE 1
IMPORTANCE DES COMPOSANTES, DES ASPECTS ET DES PROCESSUS DANS LE PROGRAMME D'ÉTUDES



La grosseur et le nombre des symboles représentent l'importance accordée aux différents points.

En ce qui concerne l'aspect des habiletés dans la composante expérience/ communication, l'approche expérientielle, composée d'expériences acquises précédemment dans la langue maternelle ou même de nouvelles expériences sans lien avec la langue maternelle, cette approche donc encourage l'utilisation des quatre habiletés linguistiques (compréhension orale, production orale, compréhension écrite et production écrite) dans des situations où l'apprenant possède déjà en général un certain fond de connaissances. Ce sont ces connaissances linguistiques, discursives, sociolinguistiques et stratégiques qui sont utilisées dans des situations de communication pour comprendre ou transmettre de façon efficace une intention de communication. À cet égard, les habiletés ne peuvent être utilisées sans les connaissances. Comme dans l'exemple ci-dessus, ces aspects et processus jouent un grand rôle en tant que parties de la composante. En effet, tous les quatre aspects sont nettement présents dans chaque composante, l'accent mis sur chacun d'eux variant selon

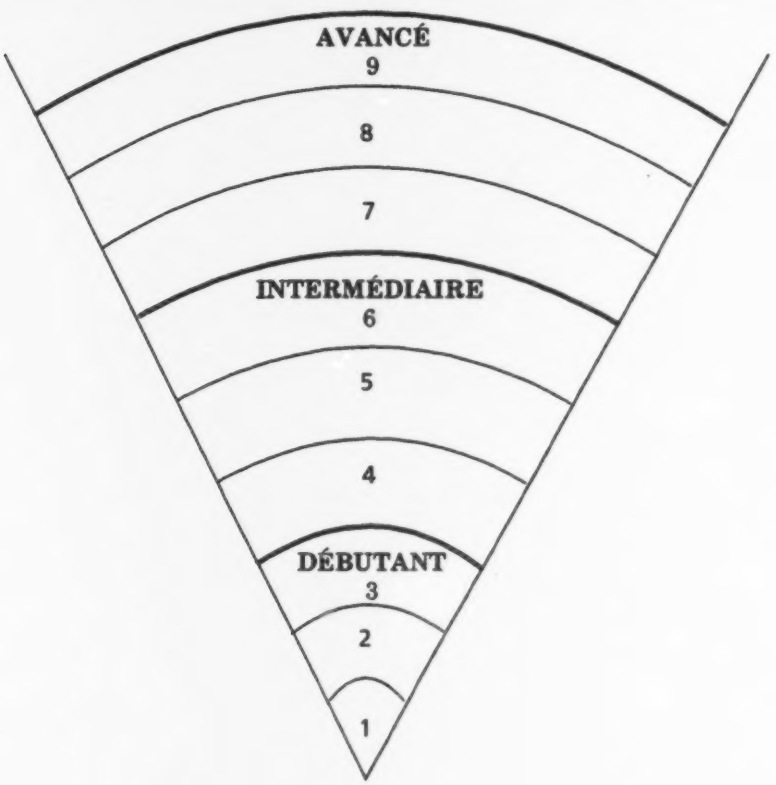
les circonstances. Pour assurer donc au maximum le développement de ces aspects et processus, le programme d'études met l'accent sur certains d'entre eux à l'intérieur d'une composante donnée.

En fin de compte, un curriculum multidimensionnel a pour but de répondre aux attentes pour l'apprenant, qui se trouvent définies dans le programme d'études, en intégrant les quatre composantes et leurs aspects et processus connexes selon une séquence d'enseignement/apprentissage logique et progressive.

Séquence de l'apprentissage

En ce qui concerne la séquence de l'apprentissage langagier, on écarte le système qui tient compte du concept de niveau/durée (p. ex., Français 4e année = X heures, Français 10 = 125 heures = 5 crédits), pour en adopter un qui reconnaît la croissance graduelle de la compétence langagière de l'élève. Le programme présente trois niveaux : **Débutant, Intermédiaire** et **Avancé**, chaque niveau étant subdivisé en trois sous-niveaux : **Débutant** 1, 2, 3, **Intermédiaire** 4, 5, 6 et **Avancé** 7, 8, 9. La figure 2 montre la progression de la croissance communicative à travers les divers niveaux et sous-niveaux.

FIGURE 2
RÉSUMÉ DES NIVEAUX ET SOUS-NIVEAUX DU PROGRAMME D'ÉTUDES



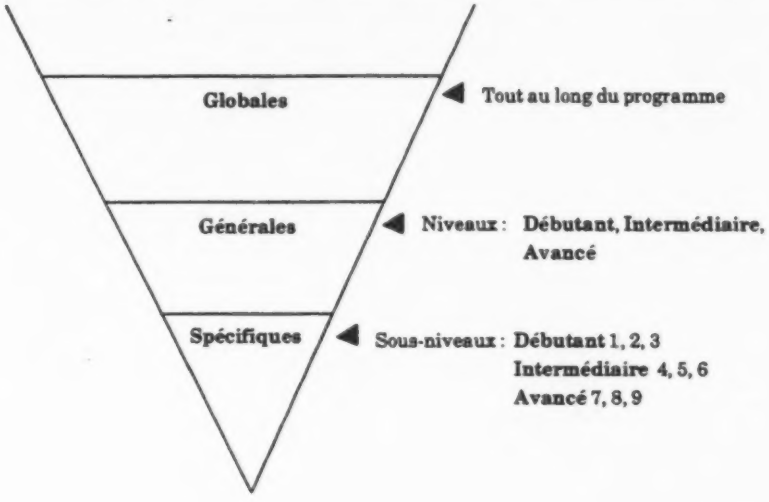
On trouvera une description du processus de mise en œuvre des différents niveaux de compétence langagière, à l'intérieur du système scolaire pour les programmes débutant à l'élémentaire, au secondaire 1er cycle ou 2e cycle, dans d'autres documents préparés par la Language Services Branch, Alberta Education.

Attentes pour l'apprenant

Le but du programme vise l'apprentissage du français comme moyen de communication et comme partie intégrante de l'éducation globale de l'élève. Trois catégories d'attentes concernant l'apprentissage décrites ci-dessous ont été développées à cette fin, soit les attentes globales, générales et spécifiques.

La figure 3 décrit la façon dont les trois ensembles d'attentes pour l'apprenant s'emboîtent les uns dans les autres. Ces attentes concernant l'apprenant sont expliquées en détail ci-dessous.

FIGURE 3
ORGANISATION DES ATTENTES CONCERNANT L'APPRENANT DANS LE PROGRAMME DE FRANÇAIS LANGUE SECONDE



Les attentes **globales** pour l'apprenant reflètent les connaissances, habiletés et attitudes visées par l'ensemble du programme et se fondent sur les quatre composantes d'un curriculum multidimensionnel, comme l'indique ce qui suit :

À partir de son vécu, l'apprenant pourra :

Expérience/

- participer à diverses expériences langagières qui lui permettront :

Communication	• d'exprimer en français ses expériences, ses idées et ses sentiments et aussi de comprendre ceux d'autres apprenants, lors d'interactions avec des interlocuteurs dans des situations variées;
Culture	• de trouver de l'information sur divers aspects des cultures francophones au Canada et dans le monde, et d'en comprendre les aspects en vue de mieux prendre conscience de ces cultures et de les interpréter de façon plus efficace;
Langue	• de comprendre et utiliser le code linguistique comme le système de sons et de symboles, le lexique, la grammaire et les attributs du discours, pour communiquer dans divers contextes;
Formation langagière générale	• d'être conscient de la nature de l'apprentissage et de son rôle dans le développement individuel cognitif, socio-affectif et méta-cognitif.

Les attentes **générales** pour l'apprenant décrivent ce qui est attendu de l'apprenant à la fin de chaque niveau (**Débutant**, **Intermédiaire** et **Avancé**) et précisent le degré auquel l'apprenant réalise les attentes globales dans les quatre composantes.

Les attentes **spécifiques** pour l'apprenant décrivent la performance que doivent manifester les apprenants à la fin de chaque sous-niveau dans les quatre composantes du programme. Les trois sous-niveaux décrivent le développement des habiletés et connaissances de telle façon que l'atteinte des niveaux se fasse selon un mode progressif. Le processus complet d'enseignement/apprentissage doit assurer le développement, le raffinement et le recyclage continuel des connaissances et habiletés, concrètes comme abstraites, au fur et à mesure de la progression des élèves vers la réalisation des attentes globales pour l'apprenant.

Alberta Education s'est servi des résultats de l'étude nationale de français de base comme référence de base lors de l'élaboration de son modèle d'un curriculum multidimensionnel intégré. La section suivante examine plus en détail chacune des quatre composantes.

Composantes du programme d'études

Le but de cette section est d'offrir aux enseignants une description détaillée de chacune des composantes, de façon à les aider à comprendre le rôle que celles-ci jouent à l'intérieur d'un programme d'études multidimensionnel. Bien que chaque composante soit décrite individuellement, il faut garder à l'esprit qu'elles forment un tout intégré et qu'elles doivent être traitées en conséquence. Dans la planification d'une leçon ou d'un projet, une activité peut porter sur une ou deux composantes ou encore sur toutes les composantes à la fois. Les explications qui suivent ont donc pour but d'aider les enseignants à planifier les stratégies d'enseignement de la langue et les activités d'apprentissage de façon qu'ils puissent mieux les situer par rapport à leurs composantes appropriées.

Expérience/Communication

Cette composante porte sur l'aspect de la langue qui est surtout non analytique, ce qui signifie que la langue s'apprend par le biais de la communication, c'est-à-dire qu'on se concentre principalement sur le message et moins sur la forme. En d'autres termes, dans une situation communicative, il faut tout faire pour ne pas interrompre l'acte de communication à moins que le message ne soit exprimé de façon si imprécise qu'il devienne incompréhensible. C'est en fait en expérimentant (c'est-à-dire en essayant et en faisant des erreurs) qu'on arrive à comprendre une langue et à s'exprimer dans celle-ci. C'est en faisant qu'on apprend.

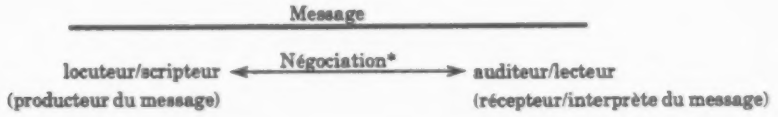
Le processus d'enseignement/apprentissage a sa source dans les domaines d'expérience qui orientent tout le processus et vont déterminer le développement de l'apprentissage/planification de la langue. Ces domaines représentent en outre le genre d'expériences que les apprenants ont généralement eues au cours de leur vie. Ils peuvent aussi rendre plus vivantes des expériences vécues précédemment dans la langue maternelle, ou même en fournir de nouvelles. Les domaines d'expérience prescrits dans le programme d'études, ainsi que d'autres que les enseignants ont l'option d'utiliser dans la salle de classe, débutent avec des expériences simples et concrètes. Selon leur niveau cognitif, les apprenants vont progressivement vers des expériences plus complexes et abstraites, en même temps que s'opère un recyclage constant des connaissances acquises précédemment dans des domaines d'expérience plus concrets. Le but du programme vise donc une participation active dans une expérience langagière qui part des expériences personnelles des apprenants et les amène à découvrir la langue et son utilisation.

Dans ce programme, on emploie le terme «communication» pour décrire un processus dynamique dans lequel le message est au centre d'une interaction qui amène le locuteur/scripteur (celui qui produit le message) et l'auditeur/lecteur (celui qui reçoit et interprète le message) à en négocier le sens. Les intentions

de communication, ou l'utilisation de la langue en vue d'obtenir de l'information, de persuader, de se plaindre, d'exprimer de la crainte, etc., déterminent la dynamique du message. C'est le sens du message et non sa forme qui est primordial dans la communication.

Il est naturel qu'avec cette approche, les élèves fassent des erreurs linguistiques qui n'auront pas normalement besoin d'être «corrigées» par des moyens traditionnels ou analytiques. L'enseignant peut aider les élèves à remédier au problème en répétant ou en paraphrasant le message ou encore en posant des questions aux élèves pour qu'ils clarifient ou confirment leur intention de communication. Ce processus entraîne une négociation et un ajustement du sens pour toutes les situations communicatives. Il débouche sur une interaction dynamique grâce à laquelle le locuteur/scripteur et l'auditeur/lecteur jouent des rôles actifs et importants. La figure 4 démontre la dynamique de ce processus.

FIGURE 4
DYNAMIQUE DE LA COMMUNICATION



**Cette interaction amène un échange des rôles grâce auquel celui qui exprime le message devient le récepteur/interprète et vice versa, ce changement se répétant au cours du processus de négociation.*

Il y a donc deux modes d'interaction dans un message : 1) la compréhension et 2) la production. La compréhension se rapporte au processus grâce auquel on déduit le sens d'un message simple ou complexe d'un texte oral ou écrit. Dans un acte communicatif, ce processus fournit les points essentiels du message, ce qui rend possible l'action ou la réaction à l'intérieur d'un contexte défini. La production peut prendre la forme d'une rédaction ou d'un discours interactif/non interactif, préparé/spontané ou initié/réactif.

La communication **interactive** implique un échange de messages entre deux personnes ou plus. Ce type de communication se retrouve souvent dans des textes comme les conversations téléphoniques, les débats et les interviews.

La communication **non interactive** correspond à une situation dans laquelle une personne exprime une intention communicative sans s'attendre à ce que quelqu'un réagisse. On dit souvent de ce genre de communication qu'elle est à sens unique, bien qu'une interprétation active puisse très bien se produire de la part du récepteur du message. Comme textes de communication non interactive, on peut citer les bulletins de nouvelles, les annonces radio et télédiffusées, les recettes, les nouvelles et les poèmes.

La communication **préparée** signifie que les individus ont eu le temps de planifier leur production. La préparation peut prendre la forme d'une réflexion précédant la production orale, de notes prises rapidement avant la production pour organiser les idées, ou bien elle peut être représentée sous forme de diverses ébauches rédigées avant la présentation du travail final.

La communication est dite **spontanée** quand la personne produit le message sans avoir eu le temps de se préparer. Ce genre de communication est souvent représenté dans le discours oral et il est caractérisé par les faux départs, les pauses, les hésitations, la reformulation du message et les erreurs linguistiques. Les gestes et autres attributs paralinguistiques accompagnent aussi ce type de communication. Dans sa version écrite, elle peut ressembler à une brève note ou lettre à un ami, dans laquelle les idées incomplètes ou les erreurs ne sont pas corrigées et où elles n'entravent nullement la communication.

La communication est dite **initiée** lorsque la personne commence la communication et s'attend à ce que quelqu'un d'autre réagisse. Ce faisant, le processus de démarrage devrait respecter l'étiquette liée aux systèmes sociolinguistiques inhérents aux échanges verbaux et écrits, comme l'interruption dans une conversation ou la rédaction d'une lettre d'affaires, systèmes qui contiennent certains formats culturels.

La communication est dite **réactive** lorsque la personne répond à la communication initiée par une autre personne, verbalement ou non, ou encore les deux à la fois, tout dépendant du contexte. Par exemple, la simple introduction «Salut! Comment ça va?» peut être formulée de bien des manières, dépendant des circonstances qui la précèdent, des intervenants et de leur relation, du contexte, etc. On voit que, même si l'on utilise une formule linguistique identique, les éléments que l'on vient de mentionner influencent la façon dont un individu réagit, créant ainsi toute une gamme de réactions possibles.

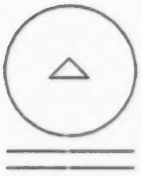
L'exemple suivant permet d'illuster certains de ces points.

Pour démontrer le concept de communication interactive/non interactive, nous allons nous servir de la situation suivante que nous avons rencontrée dans une classe d'immersion française. (Vous pourrez aussi vous servir de cette activité avec vos élèves.) Avant de commencer, l'enseignant a dit aux élèves de suivre ses directives explicites (communication préparée). Il leur a aussi dit de ne pas poser de questions (communication non interactive). Voici les directives :

> «Prenez un morceau de papier. Au centre de la page, dessinez un cercle. Sous le cercle, tracez une ligne de même largeur que le cercle. Maintenant, tracez une autre ligne parallèle à celle que vous venez de dessiner. Dessinez un triangle à l'intérieur du cercle.»

Voici des exemples des genres de dessins collectés par l'enseignant, réalisés à partir de ce qu'il croyait être des directives explicites :

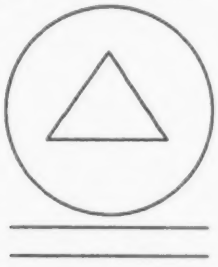
Exemple 1 :



Exemple 2 :

Exemple 3 :

Voici le dessin tel que le demandait l'enseignant :



Ces variantes illustrent la façon dont l'absence de processus de négociation ouverte - typique de la communication non interactive - mène à diverses interprétations. L'enseignant a ensuite décidé de reprendre l'activité, mais cette fois, il a demandé aux élèves de poser des questions et il les a invités à préciser les directives données. Les résultats obtenus ont été ceux auxquels il s'attendait initialement, c'est-à-dire que là il y avait peu - sinon pas du tout - de variantes dans les dessins. Cet exemple démontre clairement les résultats du processus de négociation ouverte, qui est l'un des principaux attributs de la communication interactive. Le processus de négociation a cependant lieu, indépendamment du type de communication, vu que cette dernière fait intervenir la dérivation de sens à partir d'un message. La différence se trouve dans l'échange des messages, qui peut être ouvert et direct (communication interactive) ou non (communication non interactive).

C'est pourquoi, indépendamment du type de processus communicatif auquel ils font appel, les apprenants doivent utiliser leurs connaissances et habiletés/stratégies linguistiques, sociolinguistiques et culturelles pour créer ou élaborer un message convenant au contexte, en tenant compte des participants, du sujet, du but et de l'intention de communication. Cette production en contexte peut être aussi simple qu'un mot, un geste ou une phrase courante, ou aussi complexe qu'une longue série de phrases reliées dans le discours.

Il faudrait, dans une optique pédagogique, développer ce processus de façon graduelle pour créer des communicateurs efficaces en français. On recommande donc que les habiletés de réception (compréhension orale et écrite) soient développées avant les habiletés de production (production orale et écrite). Il faut de plus que les activités communicatives que l'on a choisies de faire en classe reflètent des situations authentiques qui soient le plus près possible de la réalité.

Cette description donne une idée de la complexité du processus de communication et de son caractère largement non analytique. C'est l'expérience langagière qu'acquièrent les apprenants lorsqu'ils transmettent leurs intentions de communication qui est au centre de cette composante.

Culture

Dans le programme actuel, la culture se réfère aux idées, comportements, manifestations et artefacts culturels qu'ont en commun les Francophones, en tant qu'entité ou en tant que sous-groupes. Elle comprend par exemple l'identité; la langue, avec ses variantes régionales et internationales ainsi que les présomptions, valeurs et visions du monde souvent enracinées dans cette langue et qui en constituent le fonds commun; les faits culturels; l'histoire; le système de communication non verbale; les activités quotidiennes. Le but du programme est de sensibiliser les apprenants aux cultures francophones et de les leur faire mieux comprendre en les amenant à se pencher sur la situation contemporaine de ces cultures. Pour mettre l'accent sur cet objectif, il faut présenter la culture cible comme vivante et dynamique, en insistant sur ce qui est actuel et en évitant à tout prix l'enseignement de stéréotypes ou la description de la culture cible en termes strictement folkloriques.

À cet égard, les diverses fêtes culturelles des peuples francophones sont bien connues et c'est une bonne idée de les identifier et d'en discuter. Mais ce qu'il faut, c'est une étude en profondeur de la raison d'être de ces fêtes pour mieux les situer dans les cultures francophones et comprendre comment elles se comparent avec des fêtes semblables dans le vécu de ceux qui apprennent la langue. Il faut donc apporter un soin particulier dans la présentation du matériel culturel. Lorsqu'on explique par exemple le fait que les habitants de la ville de Québec célèbrent la veille de Noël par un «réveillon», il ne suffit pas de le mentionner. Pour éviter des interprétations simplistes menant à des généralisations, on insistera sur le fait qu'il s'agit là d'une fête chrétienne, selon la tradition catholique, qui a lieu durant la saison d'hiver, mais que les Québécois d'aujourd'hui n'ont pas tous les mêmes antécédents. C'est pourquoi le «réveillon», avec ses tourtières, son gibier, ses plats typiques et sa veille tardive après la messe de minuit, est une tradition que certains respectent, que d'autres adaptent et que d'autres encore, dans le Québec multiculturel d'aujourd'hui, choisissent d'ignorer. Les élèves verront alors qu'ils ont eux aussi des façons semblables ou différentes de fêter Noël ou d'autres fêtes en Alberta.

L'apprentissage des faits culturels a ainsi lieu au sein d'un contexte et avec une certaine mise en rapport, et non dans le seul but d'acquérir quelques bribes d'information. Il faut aussi remarquer que, dans tous les cas, le monde francophone représente beaucoup plus que ces fêtes qui ne constituent, dans la réalité, qu'une partie assez restreinte de la culture.

Il faut remarquer qu'en développant leur compétence culturelle, les apprenants vont acquérir, en plus d'une meilleure prise de conscience des cultures francophones et de leurs cultures à eux, des stratégies qui leur permettront d'être plus compétents, ouverts et efficaces pour mieux écouter et lire le code culturel, parfois subsumé par le code linguistique et parfois le subsume. Dans cette optique, les stratégies cognitives comme l'identification, la recherche, l'analyse et l'interprétation sont utilisées pour développer l'ouverture aux cultures francophones et leur compréhension, tout en respectant les sphères de ces cultures telles qu'elles sont. L'acquisition de la compétence socioculturelle (qui forme une partie de la compétence communicative totale [Hymes, 1971; Canale et Swain, 1980; 1983]) implique donc qu'il y a, en ce qui concerne la culture, une orientation à la fois du contenu et du processus.

Dans le programme d'études, les trois niveaux de compétence langagière et leurs niveaux correspondants décrivent une progression vers l'attente globale pour l'apprenant, grâce à l'utilisation de stratégies cognitives développées selon une séquence qui respecte les capacités linguistiques des élèves et non leur développement cognitif actuel tel qu'il se rapporte à leur langue maternelle.

Le tableau 2 illustre cette progression.

TABLEAU 2
DÉVELOPPEMENT SÉQUENTIEL DE LA COMPRÉHENSION CULTURELLE GRÂCE À L'UTILISATION DE STRATÉGIES

Niveau Débutant	Identification
Niveau Intermédiaire	Recherche
Niveau Avancé	Analyse
Niveau Avancé	Interprétation

Le tableau 3 illustre les concepts qui relèvent du contenu et décrit les habiletés ou processus reliés à la culture, en se fondant sur les capacités linguistiques des élèves. On recommande que les apprenants commencent par un enseignement dirigé avant de passer à une étude indépendante. Nous faisons aussi remarquer que cette liste ne représente que des suggestions et ne se veut nullement exhaustive.

TABLEAU 3

CONCEPTS À CONTENU CULTUREL ET HABILETÉS/PROCESSUS CULTURELS TELS QU'ILS SE RAPPORTENT AU NIVEAU DE COMPÉTENCE LANGAGIÈRE

Niveau	Habileté(s) Processus	Concept(s)	Dans quel contexte?	À quel niveau de compétence langagière?
Débutant	Identifier	1. La présence de Francophones	• gens de la communauté • gens célèbres perçus comme représentatifs de la vie politique, du monde du spectacle, des arts, etc. • domaines d'événements d'actualité, histoire, géographie, démographie humaine, etc.	• Débutant 1 - environnement immédiat • Débutant 2 - local, provincial/ régional • Débutant 3 - provincial/ national
	Identifier	2. Des faits concrets se rapportant aux cultures francophones	• noms de famille dans l'annuaire du téléphone • toponymes sur les cartes • noms de rues, d'écoles, de restaurants, d'entreprises • médias (radio, journaux, magazines, télévision) • annonces gouvernementales • publicité pour les voyages • vacances et fêtes • brochures du gouvernement	• Débutant 1 - environnement immédiat • Débutant 2 - local, provincial/ régional • Débutant 3 - provincial/ national
Intermédiaire	Identifier les ressemblances et les différences	1. Vie quotidienne des Francophones	• famille • école • services administratifs • activités reliées à la consommation • loisirs • médias • clubs et associations • emplois bilingues • langue parlée par les jeunes • mode • vacances et fêtes	• Intermédiaire 4 - local, provincial/ régional, national • Intermédiaire 5 - national, international • Intermédiaire 6 - international

TABLEAU 3 (suite)

Niveau	Habileté(s) Processus	Concept(s)	Dans quel contexte?	À quel niveau de compétence langagière?
Avancé	Recherche, analyse et interprétation	1. Apport des Francophones	• références historiques - dates et événements importants - lieux - vie des gens célèbres	• Avancé 7, 8, 9 – aux cinq niveaux géographiques (local provincial, régional, national, international)
Avancé	Recherche, analyse et interprétation	2. Faits et événements francophones	• références historiques - dates importantes et vie quotidienne - lieux • postes bilingues • bilinguisme en action • attitudes envers le bilinguisme	• Avancé 7, 8, 9 – aux cinq niveaux géographiques
Avancé	Recherche, analyse et interprétation	3. Comment vivre dans un environnement francophone ou bilingue	• pays • conditions de vie - installations - transport • vie au sein de la collectivité - rues et voisinage - vie rurale et urbaine - diversité des régions - vie politique - problèmes, avantages	• Avancé 7, 8, 9 – aux cinq niveaux géographiques

BEST COPY AVAILABLE

TABLEAU 3 (suite)

Niveau	Habileté(s) Processus	Concept(s)	Dans quel contexte?	À quel niveau de compétence lagagière?
Avancé	Recherche, analyse et interprétation	4. Les Francophones dans le monde	• les gens et leur style de vie - mode de vie; alimentation, loisirs, travail, vacances et traditions - comportement, relations - types de logement • les gens et leur histoire - références historiques et chronologiques - symboles nationaux - données fondamentales; dates, événements, gens et époques • les gens et les institutions - système éducatif • contributions à la civilisation • dialectes francophones	• Avancé 7, 8, 9 – aux cinq niveaux géographiques (décrits ci-haut)

Les catégories de contenu culturel apparaissant dans le tableau ci-dessus nous fournissent de nombreuses références concrètes quant à la culture (p. ex., les toponymes sur les cartes, les noms de famille dans les annuaires de téléphone, les références historiques et chronologiques, la vie quotidienne des familles francophones, et ainsi de suite). Si tous ces éléments du contenu qui sont suggérés semblent être bien définis et suffisamment concrets, leur accessibilité varie. Il est plus rapide et plus facile par exemple de localiser les toponymes à consonance bien française sur les cartes ainsi que les noms de famille dans les annuaires de téléphone, que l'histoire de la vie des gens dits «ordinaires» ou bien la façon dont les Francophones vivent dans leur rue et leur quartier.

Les enseignants voudront peut-être développer à fond tous les éléments du contenu qui sont donnés comme exemples ci-dessus, et rendre explicite le contenu culturel prescrit ainsi que ses sources. Compte tenu du caractère dynamique et changeant de la culture, cela n'est malheureusement pas possible. Les enseignants devront par conséquent rester en contact avec les derniers développements de la culture cible. Pour ce faire, ils peuvent écouter

fréquemment la radio de langue française, regarder la télévision en français, lire les revues françaises et se rendre sur place dans des milieux francophones (qu'ils soient situés dans un environnement à majorité ou à minorité francophone). En d'autres mots, il leur faudra de plus en plus accéder au contenu culturel à enseigner par le biais de documents authentiques.

Pour reprendre brièvement l'exemple concernant la façon dont les Francophones vivent dans leur rue et leur quartier, on peut accéder à ce contenu en jumelant la classe à une classe francophone d'ailleurs, pour la faire participer à un échange portant sur de nombreux points. Avec de jeunes élèves, cette expérience peut consister en des échanges de lettres ou de vidéocassettes, de la téléconférence, des échanges d'objets comme des photos, des cartes postales, des annonces ou de la publicité locale, ainsi de suite. Les élèves plus âgés peuvent, quant à eux, rendre visite à un groupe d'élèves francophones, puis les recevoir. Dans un cas comme dans l'autre, il faudra fournir de l'aide aux élèves (p. ex., des grilles, des questionnaires, des formats d'interview, etc.) pour qu'ils puissent en apprendre plus sur leurs homologues francophones.

Un élément qui apparaît encore plus difficile que l'obtention d'un contenu relatif à la culture francophone est le développement de processus ou de stratégies (p. ex., l'identification, la recherche, l'analyse, l'interprétation) permettant de mieux comprendre le code socioculturel et de l'utiliser lors d'interactions (c'est-à-dire de développer la compétence socioculturelle). Les exemples ci-dessous vont illustrer la façon dont cette compétence qui s'appuie sur des processus peut être développée chez les élèves.

Il est important de noter qu'il existe des manifestations non déguisées et d'autres cachées/subconscientes de la culture dans notre vie et celle d'autrui. Au niveau le plus conscient et le plus visible, on peut parler de l'**identification** de pratiques, coutumes, habitudes, faits culturels donnés, et ainsi de suite, éléments tous observables au plan du concret. Pour mieux sensibiliser les élèves à la présence des Francophones dans notre milieu par exemple, on peut leur demander de faire un remue-méninges et d'énumérer les noms de gens bien connus ou qu'ils ont rencontrés. On peut leur demander aussi d'étudier une carte de l'Alberta ou un annuaire de téléphone pour identifier/montrer les toponymes ou les noms de famille qui semblent d'origine francophone. En leur montrant des films fixes, des vidéos ou même de la publicité dans des magazines (publicité qui contient une foule d'indices culturels), on peut demander aux élèves de noter les ressemblances et les différences dans la mode vestimentaire, la coiffure ou le langage publicitaire qui vise à persuader ou à convaincre des acheteurs potentiels. Par exemple, on peut poser la question : «Est-ce que les annonceurs francophones utilisent plus de superlatifs que leurs homologues anglophones?» En leur faisant comparer des textes oraux et écrits venant du Québec et de la France par exemple, on peut demander aux élèves d'identifier l'usage du «tu» et du «vous» et le niveau général de politesse/familiarité qui prévaut dans chacun de ces milieux francophones. Il existe bien d'autres

exemples qui illustrent la façon de développer dans la classe ces habiletés de processus d'identification pour permettre aux élèves apprenant le français de devenir plus compétents au plan socioculturel.

Le fait que les élèves participent seuls ou en groupes à des activités de découverte et d'apprentissage les aide à devenir des chercheurs curieux. Dans ce processus de **recherche**, ils apprennent à se comporter comme des experts en sciences sociales (linguistes, sociolinguistes, anthropologues, sémioticiens, sociologues) et non comme des éponges qui absorbent simplement ce qui passe à leur portée. Dans ce sens, ils raffinent leurs habiletés de recherche et d'enquête, en définissant ce qu'ils recherchent et la façon d'y parvenir. Ils apprennent aussi à dépasser les faits, l'évident et le superficiel pour sonder le pourquoi de l'état des choses. En étudiant par exemple la question de l'auto-identification des Québécois, beaucoup de points pourraient être considérés. Si, par exemple, on étudie l'aspect de la langue, les élèves devront étudier l'histoire, la géographie, l'actualité et la façon dont est perçue la question de la langue à l'intérieur du Québec. Il leur faudra, de plus, étudier la façon dont les autres voient/évaluent la perspective québécoise sur la langue, où se situe cette dernière dans l'ordre des priorités des Albertains quant à leur auto-identification, la valeur du bilinguisme, etc. Le but de ce genre d'activités est d'aider les élèves à mieux prendre conscience des différences et des ressemblances de la perception qu'ont les Québécois et les Albertains au sujet de la langue. En outre, pour comprendre l'insistance des Franco-Albertains à obtenir des écoles uniquement francophones pour leurs enfants, les élèves pourront écrire au bureau local ou provincial de l'Association canadienne-française de l'Alberta, dans le but d'interviewer un Francophone qui n'a pu bénéficier d'un enseignement en français, ou de se renseigner sur l'histoire (c'est-à-dire les diverses étapes) de l'établissement d'une école francophone particulière en Alberta. De plus, pour déterminer l'utilité potentielle du bilinguisme dans leur vie, les élèves pourront étudier des offres d'emploi dans leur journal local, un grand quotidien de l'Alberta et un journal national comme *Le Devoir* ou le *Globe and Mail*, et ce, durant un mois environ, au bout duquel ils compileront leurs statistiques sous forme d'histogrammes, de pourcentages, etc., et feront un rapport sur la proportion relative et le genre d'offres d'emploi pour lesquels le bilinguisme est nécessaire ou serait un atout. On peut trouver de nombreux autres exemples dans lesquels les habiletés de recherche peuvent être développées/raffinées, fournissant une autre illustration de la façon dont les élèves peuvent devenir plus compétents au plan socioculturel.

Les habiletés/processus associés à la recherche comprennent l'**analyse** et l'**interprétation**. Le simple fait de compiler ou de rassembler des données ne suffit pas. Par exemple, pour saisir la vision des Francophones et des Anglophones sur une question particulière, les élèves en tant que chercheurs pourraient commencer par recueillir des exemples de lettres à des éditeurs sur ce sujet. Le simple volume de documents dans une langue par rapport à l'autre nous donnera certainement des indices quant à l'importance que les

Anglophones et les Francophones accordent à la question. Il se peut toutefois que ces données ne nous fournissent encore que des renseignements superficiels. Pour aller plus en profondeur, les élèves pourraient analyser les lettres en vue d'y trouver des indicateurs du ton, de la qualité émotive/objective ou de la distance/rapprochement que l'auteur établit entre lui-même et son sujet. Le résultat de ce genre d'analyse permettra aux élèves d'interpréter la relativité des sentiments, idées et autres éléments en rapport avec la question.

Nous faisons remarquer pour conclure que le tableau 3 qui précède ne contient que des suggestions et qu'il ne se veut nullement exhaustif. Les suggestions comportent aussi la notion implicite que l'accès le plus direct à la connaissance des autres est celui du contact direct avec des individus, des groupes et des milieux francophones. C'est pour cette raison qu'il faut reconnaître et accepter les limites quant à ce qu'il est possible de faire dans le contexte de la classe d'enseignement formelle, loin d'un milieu à majorité (ou à minorité) francophone. On encourage donc les enseignants et les apprenants qui utiliseront ce programme à participer à des échanges de toutes sortes : échanges directs comportant un voyage avec des groupes d'élèves francophones, échanges de correspondance ou bien d'audiocassettes ou de vidéocassettes, réseau de télécommunications, etc.

Les suggestions faites dans le tableau précédant impliquent en outre le besoin chez les enseignants et les élèves d'aller au-delà de la stricte utilisation de matériel didactique comme les livres, les cahiers d'exercices ou même les ressources supplémentaires (documents initialement conçus pour être employés dans un cadre d'enseignement pour des locuteurs non natifs), pour s'orienter vers l'utilisation de documents plus authentiques, comme les magazines français populaires, les annonces radiophoniques, la publicité à la télévision (documents qui s'adressent d'abord à un public francophone). Ce faisant, les élèves auront accès à des faits, intérêts et préoccupations d'actualité, des nuances implicites au plan culturel, des présomptions et des valeurs partagées par ceux qui vivent cette réalité «au-dedans», de nouveaux points de vue sur les questions, et ainsi de suite.

L'un des résultats positifs de la pratique du contact direct avec, dans le cas qui nous préoccupe, les cultures francophones, est l'intéressante révélation que les élèves acquièrent sur leur compréhension d'autrui et sur les connaissances et la conscience qu'ils ont de leur propre culture. Au même moment on peut se développer une notion de perspectives multiples, une appréciation des qualités uniques ainsi que des valeurs communes des deux cultures. Que l'on se rappelle cette citation de Burns (un poète écossais) : «Si l'on pouvait seulement se voir comme les autres nous voient.» Tout comme les élèves regardent les autres et peuvent voir qu'il existe à la fois des points communs et des points divergents, ils peuvent découvrir leurs propres présomptions et valeurs sous-jacentes, et mieux comprendre ce qu'ils ont d'unique, et jusqu'à leur côté «bizarre», tel que le perçoivent les autres.

En résumé, cette composante décrit la façon dont on peut enseigner la culture cible dans le contexte scolaire, vu qu'elle recommande des habiletés culturelles spécifiques pour permettre aux apprenants de mieux comprendre les cultures francophones et leur propre culture.

Langue

L'analyse grammaticale, qui est l'étude systématique des éléments structuraux de la langue, a toujours joué un grand rôle dans l'enseignement de la langue et a été la pierre angulaire des approches traditionnelles. Elle va continuer à jouer un rôle dans ce programme qui est plus centré sur l'élève, et fait plus intervenir la communication et l'expérience. Comme on va le voir cependant, la grammaire doit céder la première place au message en contexte. Cette orientation et cette approche philosophique ne délaisse pas pour autant la grammaire mais reconnaît que l'aquisition langagière est un processus dynamique, continu, qui doit être régi par des moyens communicatifs. Pour en arriver à une communication efficace, il faut développer la conscience grammaticale mais aussi bien d'autres éléments.

C'est pourquoi cette composante encourage le développement, en contexte, de la compétence linguistique ou la précision de la langue. En d'autres mots, bien que l'accent dans cette composante continue d'être mis sur l'analyse de la langue, son rôle principal est d'appuyer l'expérience langagière non analytique dans des contextes communicatifs, en vue d'améliorer et de raffiner la compréhension et la production de messages. L'exactitude linguistique est analysée selon quatre critères principaux : les systèmes de symboles (phonémiques/graphiques), le lexique, la grammaire et le discours.

Les symboles linguistiques sont à la fois phonémiques et graphiques. Les systèmes de symboles ont été développés pour illustrer les abstractions de la langue de façon concrète sur le plan de l'oral et celui de l'écrit. Il est à noter que si l'on peut analyser et enseigner/apprendre ces systèmes de symboles de façon directe, déductive et en faisant des exercices répétitifs décontextualisés, peut-être même en suivant une règle absolue, ce n'est peut-être pas la meilleure façon d'acquérir la langue orale et écrite. C'est pour cette raison que les systèmes de symboles ne sont pas là pour être analysés, en tous cas certainement pas de cette façon dans ce programme. La prononciation appropriée/correcte, les schémas de structure ou d'épellation sont plutôt acquis indirectement, selon un mode non analytique, inductif, progressif graduellement, centré sur le message, par le biais de l'utilisation au sein de contextes linguistiques et communicatifs signifiants pour la personne qui les utilise, dans un environnement scolaire riche en thèmes ancrés dans un contexte, en domaines d'expérience, et qui est pourvu de matériel de soutien auditif, visuel, gestuel et connexe. Par la suite, bien que cela se passe quelquefois simultanément, la langue acquise au cours d'activités communicatives-expérientielles est aussi analysée de façon formelle et directe au besoin, de façon que ce qui est acquis puisse être raffiné/amélioré.

L'élève par exemple doit d'abord faire l'expérience de la prononciation correcte du phonème [r] tel qu'on le prononce en français, puis l'acquérir graduellement en contexte. Le raffinement ou l'amélioration de la production orale de ce son par l'élève pourrait faire intervenir l'utilisation de courts textes forcés (où les mots sont utilisés pour leur son), de décroche-mâchoire, d'exercices de répétition/d'imitation, etc. (voir le glossaire pour l'explication de ces termes et pour des exemples).

On donne ci-dessous un exemple spécifique de la façon dont un contexte expérientiel et une activité linguistique analytique peuvent être combinés. Les élèves vont ainsi faire l'expérience de l'utilisation des sons.

EN FORME MAINTENANT ET COMMENT

Comment être en forme sans faire de jogging

> Le jogging, c'est très bien. Mais il y a bien d'autres moyens d'être en forme.
>
> Par exemple... Allez jouer dans le parc, Marc. Faites de la raquette, Huguette. Jouez au golf, Adolphe. Faites du vélo, Léo. Prenez des cours de danse, Hortense. Et si ça ne suffit pas...faites de l'escrime, Onésime. Ou du ski de randonnée, Renée. Faites ce que vous aimez, Aimé.
>
> Après tout... Vous pouvez vous baigner dans la mer, Omer. Escalader une montagne, Charlemagne. Faire du patin à roulettes, Ginette. Ou juste aller dehors, Hector. Parce qu'il est temps de remonter vos manches, Blanche. De faire un effort, Nestor. De montrer que vous êtes capable, Amable.
>
> Et bientôt... Vous retrouverez votre haleine, Hélène. Vous sortirez de la cave, Gustave. Vous aurez l'air bien plus fin, Séraphin. Vous deviendrez un as, Jonas. Vous serez encore plus belle, Isabelle.
>
> Pensez-y... Trois fois par semaine, Philomène. Quinze minutes chaque fois, François. L'important, c'est de commencer, André, Barnabé, Dieudonné et Zoé.
>
> Y a-t-il autant de façons d'être en forme qu'il y a de gens qui veulent être en forme? Oui, Louis... et comment, Armand.*

**L'autorisation pour la reproduction de ce texte a été accordée par le Trust Olympique du Canada, exclusivement pour le présent document.*

On remarque tout de suite le rythme rimé de ce passage, qui n'est pas sans rappeler la musique rap, si populaire auprès des jeunes du début des années 90. La façon d'utiliser ce message comporte des variantes (l'enseignant peut le lire à haute voix par exemple, ou bien un élève seul ou un groupe d'élèves peuvent le lire à haute voix, en silence, etc.). On peut se servir d'un schéma phonique, comme celui qui se trouve dans la musique rap, pour prendre le rythme de ces mots rimés, tout comme on fait du «rap» avec sa voix, en frappant des mains, etc.

Ces mêmes mots, qui contiennent de nombreux sons rimés, peuvent être ensuite analysés pour en extraire les groupes de sons et la forme orthographique correspondante (p. ex., [e], qui apparaît dans le passage sous la forme de -er, ez, é, et, etc.). Le but de ce genre d'activités est d'aider les élèves à percevoir des rapports entre les schémas phoniques et graphiques selon un mode expérientiel. On peut appliquer des principes similaires à l'enseignement/apprentissage d'autres éléments de la composante de la langue, c'est-à-dire au lexique, à la grammaire et au discours.

Les théoriciens et les chercheurs qui étudient l'apprentissage ont fait depuis nombre d'années des expériences sur la mémorisation machinale de listes d'éléments sans rapports, non situés dans un contexte, comme des listes de verbes. On a démontré chaque fois qu'une activité de ce genre n'avait pas de sens aux yeux des apprenants. Quand bien même ces derniers se prêteraient à ce rituel, ils garderaient normalement ces éléments en mémoire uniquement pour s'en rappeler lors d'un mini-test en classe par exemple, puis se dépêcheraient de les oublier. Pour renforcer l'acquisition, le développement et la rétention du vocabulaire, on propose d'exposer les élèves à ce vocabulaire dans un contexte expérientiel qui est signifiant pour eux. Le sujet étudié ou le domaine d'expérience détermineront le vocabulaire à enseigner/apprendre.

En présentant une unité sur la «nourriture» par exemple, l'enseignant peut apporter en classe un sac de provisions qu'il aura achetées lors de son dernier marché. L'enseignant crée un scénario ou un cadre expérientiel et la présentation peut se dérouler comme suit : «Hier, j'ai fait mes courses au supermarché. J'ai dans mon sac les choses que j'y ai achetées. (L'enseignant commence à sortir les achats du sac.) Tiens, voici des bananes. Et des oranges. Et des raisins. Miam! miam! J'aime les fruits. Et les fruits sont bons pour nous aussi. Mais je dois avoir aussi des légumes. Bon, voici du brocoli, du chou-fleur et des carottes, etc.» À ce stade d'acquisition, les élèves vivent une situation semblable à celle qui peut se dérouler chez eux, au retour du marché. Dans ce cas, l'expérience est uniquement auditive et on ne demande pas de production de la part des élèves. Le but de cette activité est de leur faire acquérir le vocabulaire de la nourriture selon un mode expérientiel et non machinalement en l'apprenant par cœur.

Au stade du développement, l'enseignant peut prendre les divers aliments étalés sur son bureau et les remettre dans le sac d'épicerie en faisant les choses suivantes :

1. Tenant les objets en l'air, il invite les élèves, individuellement, en groupes ou en tant que classe, à répéter après lui par exemple, «Voici des carottes», etc. ou bien,

2. Tenant les objets en l'air, il invite les élèves à répondre à la question «Qu'est-ce que c'est?». Les élèves répondront par exemple «Ce sont des bananes».

L'acquisition et le développement du vocabulaire seront donc renforcés par le fait qu'ils seront axés sur des thèmes, sur les intérêts et les besoins des élèves ainsi que sur l'expérimentation fondée sur l'expérience concrète. Comme on l'a démontré avec les systèmes de symboles discutés précédemment, ce genre d'activités expérientielles n'exclut pas les activités analytiques telles que la concentration sur la structure des mots, les familles de mots, les faux-amis et mots apparentés, et ainsi de suite, dont la focalisation permettra à nouveau de renforcer la rétention du vocabulaire acquis et développé jusqu'à présent par les élèves.

Pour poursuivre avec notre exemple sur la «nourriture», la rétention du vocabulaire par les élèves peut s'opérer de la façon suivante. On peut demander aux élèves de faire deux listes, l'une comportant les nouveaux éléments de vocabulaire en français, l'autre les éléments pour lesquels les mots se ressemblent - quand ils ne sont pas les mêmes - dans les deux langues. Cette activité vise deux buts : 1) le développement du vocabulaire et 2) l'apprentissage d'une stratégie cognitive pour l'acquisition du vocabulaire. On peut renforcer encore plus la rétention de ces nouveaux éléments de vocabulaire en demandant aux élèves de faire leur propre liste d'achats d'épicerie pour la semaine suivante, pour un voyage en camping effectué en famille, ou pour un samedi soir passé avec leurs amis à regarder un film au magnétoscope. Ce genre d'activités renforcera encore plus l'acquisition du vocabulaire.

On propose également que les structures grammaticales ne soient pas enseignées en tant qu'éléments séparés, hors contexte, de façon isolée, comme s'il existait un ordre logique pour l'introduction de ces éléments de la langue. On introduira plutôt les éléments grammaticaux en contexte, tout dépendant de l'intention de communication, des exigences linguistiques et du niveau de complexité langagière ou de capacité communicative des apprenants. On donne ci-dessous plusieurs exemples tirés des différents niveaux de compétence langagière identifiés dans le programme d'études pour illustrer la façon d'aider les élèves à acquérir, développer et retenir les nouveaux éléments grammaticaux.

Si, par exemple, un domaine d'expérience donné contient le verbe «avoir» dans divers contextes, l'enseignant sera intéressé, d'un point de vue linguistique, à aider les élèves à acquérir, développer et retenir cette structure langagière très courante. Prenons comme exemple le domaine d'expérience de l'«école» : au stade de l'acquisition, l'enseignant peut utiliser l'environnement immédiat de la classe où enseignant et élèves sont en interaction sur un base quotidienne, pour développer le verbe «avoir». De son bureau, l'enseignant peut saisir des objets bien connus, en disant par exemple : «J'ai une règle sur mon bureau. J'ai aussi deux stylos, etc.» Puis, en se tournant vers le pupitre d'un élève, il peut s'adresser à lui en disant : «Tu as une gomme à effacer sur ton pupitre. Tu as aussi un cahier d'exercices. Ah! mais qu'est-ce que tu as dans ta poche?» L'élève peut répondre : «J'ai un peigne.» Après quoi, l'enseignant, s'adressant à une élève, pose la question : «As-tu un peigne? Où est-il?», auquel cas, l'élève peut

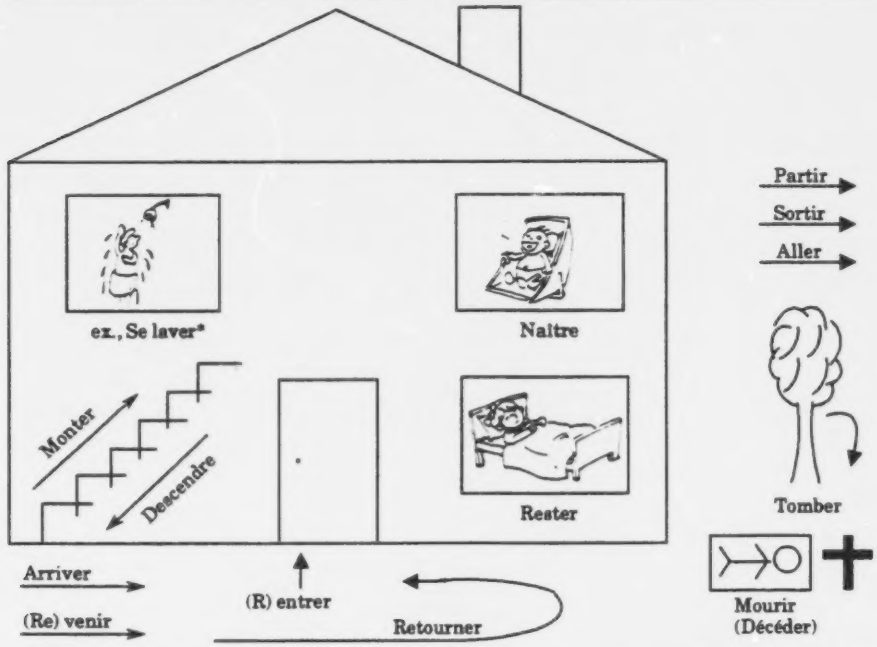
répondre : «Oui, c'est dans mon sac.» Bien que la réponse de l'élève ne corresponde pas au modèle d'«avoir», elle a répondu de façon communicative. L'enseignant peut maintenant réintroduire le modèle avec «avoir» en reposant ses questions de la façon suivante : «Alors, qu'est-ce que Jeanne a dans son sac?» ou bien «Quelle est la différence entre la réponse de Jeanne et la réponse de Michel?» Cet exemple peut se poursuivre jusqu'à ce que tout le verbe «avoir» ait été conjugué, si on le juge approprié ou nécessaire à ce stade. On peut aussi mettre au tableau des supports écrits ou visuels pour aider les élèves, au cours de l'acquisition. Le plus important cependant ici, c'est que le genre de questions choisies par l'enseignant reflète consciemment les processus de manque d'information (c'est-à-dire que lorsque l'enseignant a demandé au premier élève ce que celui-ci avait dans sa poche, il n'avait aucune idée de ce qui s'y trouvait). L'apprentissage expérientiel et l'analyse de la langue seront ainsi combinés. Aux stades du développement et de la rétention, le verbe sera réintroduit et utilisé dans le contexte du domaine d'expérience exploité.

Pour aider les élèves à faire la distinction entre le «passé composé» et l'«imparfait» au stade de l'acquisition par exemple, on peut inventer un scénario fondé sur la réponse active non verbale, dans lequel les élèves se voient assigner des rôles qui consistent pour certains d'entre eux à mimer des actions passées et pour d'autres à jouer un rôle descriptif, inanimé, décrivant une situation qui s'est déroulée dans le passé et qui s'est poursuivie pendant un certain temps (p. ex., des arbres agités par le vent). La prochaine étape consiste pour l'enseignant à demander aux élèves d'identifier quelles actions relèvent du «passé composé» et lesquelles relèvent de l'«imparfait». Le but de cette activité est donc de donner aux élèves un outil mnémotechnique dont ils puissent se servir lorsqu'ils ont besoin de distinguer ces deux temps, tout en expérimentant au même temps la différence entre les deux.

Au stade du développement, lors du renforcement de l'utilisation du conditionnel, on peut demander aux élèves de mener une entrevue orale, dans laquelle ils posent des questions «bizarres» à leurs camarades, pour connaître ce qu'ils ne savent pas encore à leur sujet, par exemple : «Si tu étais un(e) voiture/saison/vêtement, etc., quel(le) voiture/saison/vêtement , etc., serais-tu?». La réponse exigera automatiquement l'utilisation du conditionnel. Le plus important cependant, c'est qu'un manque d'information sera comblé lors de cet échange communicatif/expérientiel.

Au stade de la rétention, le nombre limité de verbes conjugués avec l'auxiliaire «être» au «passé composé» peuvent être associés mnémoniquement à la «maison du verbe être» imaginaire. Le but de cet exemple est de faire inventer aux élèves une autre histoire centrée sur la maison et faisant intervenir les verbes utilisant «être» au «passé composé».

FIGURE 5
"MAISON DU VERBE ÊTRE"



**S'applique à tous les verbes réfléchis.*

Pour que les élèves soient capables de participer pleinement à toute expérience, soit sur le mode réceptif, soit sur le mode productif - pour parler en termes linguistiques - on introduira les éléments grammaticaux tels que ceux mentionnés dans les exemples ci-dessus au moment où les élèves en auront besoin. Par exemple, dans les programmes traditionnels, centrés sur la langue ou sur la grammaire, on a eu tendance à voir le subjonctif comme un concept grammatical complexe qui ne pouvait être introduit qu'à un niveau langagier supérieur, ce qui continuera probablement d'être le cas pour une introduction structurée; mais advienne le cas où une expérience langagière exige que les élèves expriment par exemple l'idée de ce qu'ils aimeraient voir les autres faire, le subjonctif pourrait être introduit de façon informelle pour transmettre efficacement l'intention de communication. En résumé, dans cet exemple et dans les autres mentionnés précédemment, on a montré que la grammaire devrait être enracinée dans l'expérience vécue de contextes authentiques et analysée au sein de ces contextes.

Le discours, dans son expression la plus simple, est l'utilisation de la langue au-delà du niveau de la phrase. Tout en aidant les élèves à développer leur compétence discursive, les enseignants les aident en fait à parfaire et raffiner en même temps leur prononciation et leur utilisation du vocabulaire et de la grammaire. Selon les spécialistes en analyse du discours, une grande partie de la signification transmise par la langue est enracinée dans un contexte et dépend d'apports linguistiques se situant au-delà du niveau des mots ou de la

phrase simple. Les apprenants sont ensuite amenés graduellement à enchaîner leurs idées de façon cohérente (c'est-à-dire qu'ils créent un lien logique entre les idées) et de façon cohésive (c'est-à-dire qu'ils créent un lien entre les éléments linguistiques et les phrases ainsi que les séries de phrases). Un exemple témoignant de la présence de cohérence est l'utilisation de «puisque» pour établir un rapport de cause à effet dans un contexte donné, ou bien de «d'accord» pour annoncer une énumération d'éléments reliés au plan de la logique avec le premier énoncé établi. Il y a cohésion lorsque les éléments linguistiques relient ensemble phrases et séries de phrases. Si l'on dit par exemple : «Pierre est revenu de Montréal hier. Il a pris le vol de 7 h», il est évident que l'anaphorique «il» de la deuxième phrase se rapporte à «Pierre». Sans la première phrase cependant, l'auditeur n'aurait aucune idée de la personne dont on parle lorsqu'on dit «il» dans la seconde phrase. Lorsque les élèves s'expriment oralement ou par écrit, il faut les aider à analyser leur production communicative pour qu'ils puissent juger du degré de cohérence et de cohésion de leurs «textes».

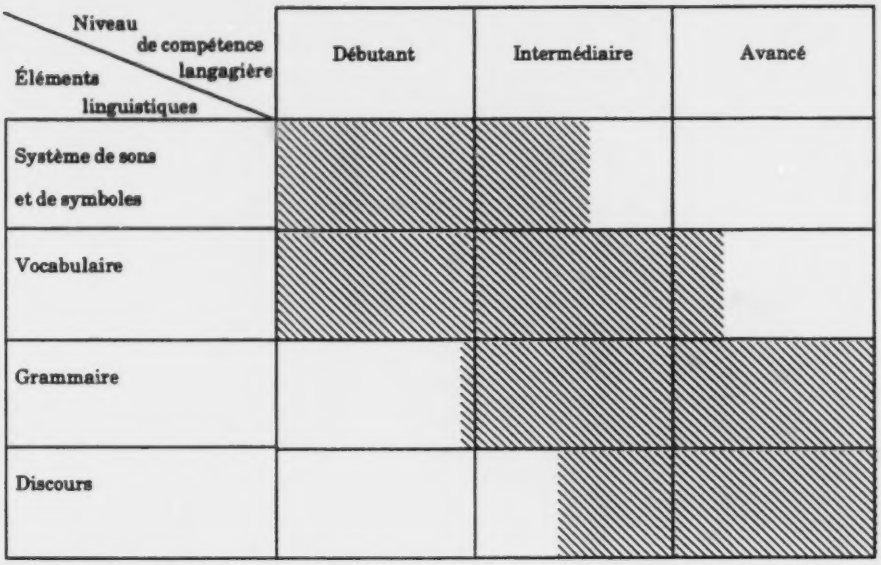
Si les enseignants ont depuis longtemps un sens intuitif des éléments du discours dans la langue parlée (p. ex., les pauses, les expressions qui font démarrer la conversation, les connecteurs, les anaphoriques, etc.), ces éléments ont rarement été introduits de façon systématique. Il sera important pour les élèves s'exprimant oralement, par exemple, de comprendre et de pouvoir utiliser les pauses de façon appropriée. En anglais, lorsqu'on cherche sa réponse et qu'on a besoin d'un temps de pause, on dit souvent «Well, um, -er, uh...». La même situation existe en français, où l'on dit : «Euh, eh bien, bon, bien, alors, enfin...». Un autre exemple est celui où l'on entame une conversation; il sera utile aux élèves de savoir que pour ne pas donner l'impression d'être impolis, ils devront utiliser des formules qui font démarrer la conversation comme : «Pardon, monsieur!» Dans le cas de conversations téléphoniques, on ne termine pas en disant simplement «Au revoir», mais on se prépare en quelque sorte à terminer la conversation en disant par exemple «Bon, Paulette, ça m'a fait plaisir de te parler de nouveau. Au revoir et à la prochaine. Au revoir.»

Il en est de même dans la langue écrite, où les élèves doivent comprendre que lorsqu'ils énoncent une conclusion logique à un argument antérieur, cette conclusion semblera incomplète sans le connecteur de cohérence, «donc» ou «alors». Pour le début et la fin des lettres par exemple, il existe aussi des formules linguistiques communicatives à respecter. Il faudra donc intégrer les stratégies discursives, telles qu'on vient de les décrire, dans un processus complexe de raffinement, au fur et à mesure du développement progressif chez les élèves d'une sensibilisation accrue aux subtilités de la langue dans les textes écrits et oraux; les élèves deviendront ainsi des communicateurs plus efficaces, qui utiliseront au maximum les ressources de la langue.

Quant à l'introduction de l'étude de la prononciation française ainsi que du système de symboles graphiques, du lexique, de la grammaire et des caractéristiques du discours, on suggère de faire varier l'accent suivant le niveau de compétence communicative des élèves, tout en sachant qu'on ne

pourra éviter un certain chevauchement de l'accent mis sur les divers éléments à travers tout le programme. On insistera par exemple plus directement sur les caractéristiques de la prononciation et sur l'orthographe au niveau **Débutant** qu'à un niveau communicatif plus avancé, tout comme on se concentrera davantage sur les attributs du discours au niveau **Avancé** qu'au niveau **Débutant**. Le tableau 4 illustre les étapes où chacun des quatre critères reçoit de l'importance dans le programme d'études.

TABLEAU 4
IMPORTANCE ACCORDÉE AUX QUATRE CRITÈRES LINGUISTIQUES



Légende :

Accent

Développement/Raffinement

Comme les autres composantes, la langue est enseignée/apprise selon un mode progressif, de façon à encourager le développement de la compétence langagière de l'apprenant. Chaque cas d'analyse de la langue doit avoir pour but le développement langagier de l'apprenant. Malgré cette optique, la question de l'exactitude reste importante, mais il faut avoir une attitude souple vis-à-vis de l'erreur. Si l'on garde à l'esprit le principe selon lequel il faut encourager la communication, on ne doit pas interrompre l'expression spontanée en insistant sur la perfection grammaticale absolue dans une situation ou une activité communicative.

Les interruptions qui pourraient avoir lieu devraient être des contrôles naturels de perception et d'expression, comme ce serait le cas dans la langue maternelle. À ce stade, le rôle de l'enseignant est de remarquer les erreurs répétées ou récurrentes qui bloquent la compréhension et/ou la production de messages, et de les analyser par la suite, dans un contexte plus structuré. Il ne faut pas voir les erreurs uniquement sous un angle négatif. Lors de leur analyse à des fins de diagnostic, l'enseignant non seulement les corrigera, mais il aidera aussi les élèves à mieux comprendre et ajuster leurs besoins communicatifs. Ce genre d'analyse peut aussi aider les enseignants à obtenir de l'information sur les stratégies d'apprentissage des élèves.

En résumé, le but de la composante langagière est de fournir aux apprenants les outils linguistiques nécessaires pour développer leurs besoins communicatifs et y répondre selon un processus de raffinement continu. Ce dernier va se poursuivre dans toutes les expériences vécues par l'élève lors de son acquisition du français.

Formation langagière générale

Dans la salle de classe d'aujourd'hui, les enseignants reconnaissent la nécessité de respecter les formes préférées d'apprentissage/de pensée de chaque individu. C'est dans cette optique que la composante de la formation langagière générale insiste sur l'importance d'un apprentissage stratégique en termes de développement progressif des stratégies d'apprentissage cognitives, socio-affectives et méta-cognitives en langue seconde (Oxford, 1990; O'Malley et Chamot, 1990). Dans le présent programme, on considère une stratégie d'apprentissage comme le processus qui utilise ou combine divers aspects de la pensée en vue de la réalisation d'une tâche ou de la résolution d'un problème comme le manque de communication, le retard dans la compréhension, etc., de façon à faciliter l'apprentissage de la langue cible. On décrit le développement de ces stratégies d'apprentissage qui aident les élèves à devenir de meilleurs apprenants de langue seconde, dans les attentes d'apprentissage spécifiques du programme d'études.

Les stratégies d'apprentissage cognitives font intervenir les habiletés de pensée. En d'autres termes, des stratégies telles que : 1) la répétition, 2) le jumelage, 3) la mémorisation, 4) l'établissement d'associations, et 5) l'application de la connaissance de la langue maternelle, sont utilisées dans l'apprentissage d'une langue seconde.

Dans ce contexte, la répétition n'a pas le sens traditionnel qu'on associe le plus fréquemment avec cette habileté, c'est-à-dire l'imitation pure et simple; elle est plutôt, dans ce cas, un processus cognitif pouvant faire appel à l'audition de textes authentiques répétée un certain nombre de fois, comme moyen d'augmenter l'exposition à la langue et d'en acquérir le sens. En termes de production orale, la répétition d'un texte oral soit produit par les élèves eux-

mêmes soit par d'autres personnes, est une autre forme de répétition. Le fait de recopier des mots ou des phrases est aussi une habileté de répétition, vu que l'objectif est la forme et non la création de sens.

Le jumelage est une habileté cognitive qui amène les élèves à regrouper mots, concepts ou idées. Les sortes d'activités associées à cette habileté comprennent : le jumelage de mots avec des illustrations, la création de phrases complètes à partir de deux listes en colonne, ou le jumelage de phrases complètes ayant la même signification mais dites ou écrites différemment, par exemple, «J'ai des chapeaux./Je possède plusieurs chapeaux.»

Une autre habileté cognitive favorisant l'acquisition de la langue est la mémorisation, là encore, non utilisée dans le sens de répétition mécanique. La mémorisation constitue plutôt l'emmagasinage (mise en mémoire de façon ordonnée) d'éléments d'information tels que les règles de grammaire, les formules ou modèles linguistiques courants, certaines règles phonétiques comme l'élision, la nasalisation, etc.

Une autre habileté cognitive très importante consiste à établir des associations entre des mots, des idées ou des concepts et des indices phoniques, visuels ou non verbaux. Ces associations peuvent concerner les onomatopées comme **crac!** (le bruit d'une porte) ou bien **oua-oua!** (le bruit que fait un chien), ou donner des mots ou des idées qui se rapportent à certains concepts comme l'hiver, Noël, etc. On peut établir d'autres associations en utilisant des symboles cartographiques ou météorologiques pour transmettre le sens, ou bien des mouvements comme le haussement d'épaules pour dire «Je ne sais pas» ou «Je m'en fiche».

L'utilisation de la connaissance de la langue maternelle pour mieux comprendre la langue seconde est une habileté cognitive qui devrait encourager les élèves à se sentir plus en confiance avec la langue. Les types d'habiletés que l'on utilise dans la langue maternelle et qui ont des applications dans la langue seconde sont les suivantes : 1) l'établissement d'hypothèses fondées sur la connaissance des faits, pour discerner le sens dans des textes oraux ou écrits; 2) l'utilisation d'indices contextuels pour aider à la compréhension d'un texte; 3) l'utilisation du dictionnaire pour déterminer la signification d'un mot; 4) le parcours ou balayage de textes écrits en vue de trouver de l'information; 5) l'utilisation des connaissances personnelles concernant les genres de textes pour déterminer le type de texte; ou 6) la prise de notes pour référence future.

Les stratégies d'apprentissage socio-affectives font appel à la personnalité de l'apprenant et à sa maturité quant à l'acquisition de la langue seconde. Pour améliorer l'apprentissage, il faut développer une attitude positive face à l'utilisation de la langue. À cet égard, on encourage les apprenants à prendre des risques, à coopérer avec leurs pairs et à poser des questions concernant leur travail ou les directives données, ou bien pour vérifier ou clarifier leur compréhension.

Pour développer une attitude positive envers l'apprentissage de la langue, les enseignants devraient encourager les élèves à participer à des activités en groupes de deux ou plus, en s'assurant que ce sont les points forts des élèves qui sont mis en évidence et non leurs points faibles. Ces activités aident les élèves à se motiver et à prendre des initiatives d'eux-mêmes, alors qu'ils se servent de grilles telles que celles d'autoréflexion sur la performance ou celles d'évaluation par les pairs comme outil pour améliorer leur apprentissage, tout en les amenant à prendre conscience de ce qu'ils sont capables ou incapables de faire. Le but profond de ce genre d'activités est d'améliorer l'image de soi. Pour développer chez les élèves les comportements consistant à prendre des risques, il faut les encourager à donner d'eux-mêmes les réponses à des questions posées par l'enseignant, par les camarades ou même par des locuteurs natifs; à apporter une contribution à la langue cible dans des activités comme le remue-méninges ou le monitorat; à participer à des skits improvisés où la probabilité d'erreurs est beaucoup plus grande; ou bien à créer des messages sous forme soit orale, soit écrite dans la langue cible. Ce comportement qui consiste à prendre des risques peut être encore plus poussé lors de la coopération avec les pairs ou l'enseignant, au cours d'activités en groupes de deux ou plus, lorsque les élèves suivent des directives, participent de façon réfléchie à des activités d'apprentissage coopératif et fournissent de l'aide à leurs camarades. Pour améliorer l'autoperception des élèves face à leurs capacités d'apprentissage langagier, il faut les encourager à poser des questions. Des questions de clarification ou de vérification qui demandent que l'on répète, paraphrase, reformule ou même ralentisse une conversation, donneront aux élèves un mécanisme de soutien pour vérifier leurs hypothèses touchant leur compréhension de la langue ou de la tâche d'apprentissage. Le fait de demander de l'aide à un pair ou à un enseignant est un autre mécanisme de soutien qui permet aux élèves de vérifier leur apprentissage. Les stratégies socio-affectives aident donc essentiellement à bâtir chez l'élève l'estime de soi, l'image de soi et la confiance en soi.

La méta-cognition décrit la façon dont les élèves réfléchissent à l'organisation de leur pensée comme moyen d'améliorer l'apprentissage/acquisition de la langue. Les stratégies méta-cognitives (Oxford, 1990; O'Malley et Chamot, 1990) telles que l'attention sélective, la planification et l'organisation de son propre apprentissage, le monitorat de son apprentissage (comme c'est le cas pour l'autocorrection) et les techniques d'auto-évaluation aident les élèves à améliorer leur niveau de connaissance en général et leur compréhension et utilisation de la langue en particulier. L'attention sélective exige des élèves qu'ils se concentrent sur la tâche en cours en dirigeant toute leur attention sur les directives données ou en choisissant auparavant les tactiques nécessaires à la réalisation de la tâche, comme le fait d'écouter pour obtenir les renseignements-clés ou de balayer/parcourir un texte. Lorsque l'élève planifie et organise son apprentissage, on lui demande de prendre conscience des étapes nécessaires à la réalisation de la tâche et de décider des moyens les meilleurs ou les plus efficaces pour y parvenir. Cette planification peut être faite verbalement en groupe ou bien individuellement, par écrit. L'objectif de ce processus

d'élévation du niveau de conscience est d'enseigner aux élèves la façon de se préparer aux activités d'apprentissage, ce qui leur permettra de devenir des apprenants plus efficaces.

Surveiller son apprentissage signifie pour l'élève qu'il apprend à devenir plus conscient de ses erreurs. Pour qu'il y parvienne, on lui montre comment s'écouter lui-même, de façon à pouvoir corriger sa production orale ou à utiliser des grilles d'autoréflexion et de performance (voir le **Guide d'évaluation des élèves**) qui l'aident à surveiller sa production et son acquisition de la langue. L'évaluation de ses progrès amène l'élève à prendre des décisions conscientes touchant son cheminement. Le processus le plus courant consiste en l'utilisation de techniques d'auto-évaluation ou d'évaluation par les pairs, techniques qui sont décrites dans le **Guide d'évaluation des élèves**. Elles sont valables en ce qu'elles développent la capacité des élèves à accepter leurs points forts et leurs points faibles et qu'elles les encouragent à améliorer les premiers et à tirer des leçons des seconds. Elles leur donnent aussi l'occasion de déterminer leur degré de réussite dans l'apprentissage et l'acquisition d'habiletés et de connaissances. Les stratégies méta-cognitives aident essentiellement les élèves à mieux prendre conscience de leurs processus d'apprentissage et de leur acquisition de la langue.

Dans ce programme d'études, on introduit des stratégies spécifiques de façon progressive à chaque niveau; ces stratégies peuvent cependant être utilisées à n'importe quel niveau quand on le juge nécessaire. Selon Oxford (1990), l'utilisation de stratégies d'apprentissage appropriées augmente le développement de la compétence langagière et bâtit la confiance de l'apprenant. L'utilisation des stratégies d'apprentissage favorise donc l'autonomie de l'apprenant dans l'acquisition de la langue (Oxford, 1990), en plus d'améliorer la communication et d'accroître la confiance en soi des élèves. On donne plus loin, dans d'autres sections de ce **Guide d'enseignement**, des exemples concrets sur la façon de développer ces stratégies. (Voir, par exemple, la section sur les stratégies d'apprentissage.) Ce qui suit présente sous forme de résumé graphique (tableau 5) les stratégies d'apprentissage les plus courantes dont on vient de parler.

TABLEAU 5
RÉSUMÉ DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE LES PLUS COURANTES

Dans la section suivante, on discute des applications pratiques et de l'intégration des quatre composantes dans le cadre de la méthodologie d'enseignement que l'on propose.

Méthodologie d'enseignement proposée

En proposant une méthodologie d'enseignement, on désire suggérer un cadre où soient regroupées dans un ensemble logique et systématique les attentes pour l'apprenant, les ressources dont peut disposer l'enseignant et les diverses activités d'apprentissage et d'évaluation. Cette approche assurera l'intégrité de la langue, la cohérence de l'enseignement et la compatibilité des stratégies/techniques utilisées en classe en harmonie avec la philosophie sous-jacente du programme. Pour atteindre cet objectif, on propose six principes pédagogiques permettant aux enseignants de développer et d'améliorer leur pratique pédagogique.

Principes pédagogiques

Le développement d'un langage communicatif implique une participation au plan personnel, ce qui débouche sur un apprentissage autonome, responsable et global de la part de l'apprenant. Pour faciliter et encourager cette orientation, il faut utiliser des pratiques pédagogiques qui garantissent ce développement. L'intégration des six principes suivants reflète la philosophie fondamentale du programme d'études, qui vise non seulement à aider les enseignants à planifier à long terme et à court terme, mais aussi à les orienter dans l'élaboration de leurs propres implications philosophiques, elles-mêmes en constante évolution. Ces six principes sont les suivants :

1. **Les activités d'apprentissage doivent offrir aux élèves des expériences langagières en français, qui se rapportent à leur vécu.**

2. **La communication est le but principal et c'est en communiquant que l'on développe la langue, c'est-à-dire que la langue est vue avant tout comme un véhicule pour communiquer sa réalité personnelle et en venir à comprendre celle des autres.**

3. **La langue et la culture doivent être enseignées/apprises de telle façon qu'elles soient perçues comme indissociables et dynamiques.**

4. **Le code linguistique doit être présenté en contexte; il n'est donc pas enseigné à part, mais son analyse, si elle est présente, est liée à son utilisation pour comprendre et exprimer des intentions de communication.**

5. **Pour améliorer la formation langagière générale et le développement personnel des apprenants, il faut respecter leur maturité (développementale et/ou linguistique), leur préférence quant à l'apprentissage/la pensée et leur utilisation individuelle des stratégies d'apprentissage.**

6. **L'évaluation, qu'elle soit formative ou sommative, doit intégrer les quatre composantes d'un curriculum multidimensionnel et refléter les pratiques d'enseignement analytiques et non analytiques employées dans l'apprentissage de la langue.**

Les paragraphes qui suivent donnent de brèves explications de ces principes qui favorisent l'intégration des quatre composantes dans un curriculum multidimensionnel.

PRINCIPE 1

Les activités d'apprentissage doivent offrir aux élèves des expériences langagières en français, qui se rapportent à leur vécu.

Ce principe porte sur l'apprentissage et l'utilisation du français d'un point de vue expérientiel plutôt qu'analytique. Au départ, les apprenants ont des connaissances, attitudes, habiletés et comportements qui les prédisposent à tout apprentissage. Le rôle de l'enseignant est de créer un environnement qui est relié aux domaines d'expérience de l'apprenant. Les cadres d'apprentissage doivent être stimulants, s'appuyer sur les besoins et les intérêts des apprenants et représenter, autant que possible, des situations réelles qui donnent l'occasion d'explorer, c'est-à-dire de vivre de nouvelles expériences personnelles ou de prolonger des expériences vécues.

En interagissant avec leur environnement, les apprenants non seulement utilisent leurs connaissances linguistiques, mais aussi leurs connaissances générales, pour aborder l'apprentissage de la langue de façon intuitive. À cet égard, l'accumulation et la richesse de ces expériences encouragent le développement de la compétence langagière.

PRINCIPE 2

La communication est le but principal et c'est en communiquant que l'on développe la langue, c'est-à-dire que la langue est vue avant tout comme un véhicule pour communiquer sa réalité personnelle et en venir à comprendre celle des autres.

Selon LeBlanc (1990 : 35), «le développement d'habiletés de communication exige chez l'élève le besoin et le goût de communiquer». Ce principe envisage l'enseignement/apprentissage comme un processus dynamique, où l'échange d'idées, de sentiments, d'émotions ou d'information aide à raffiner les habiletés de communication des apprenants. Ces derniers apprennent ainsi à communiquer en communiquant, tout comme les athlètes apprennent un sport en le pratiquant.

Selon une interprétation de Stern par LeBLanc (1990), le rôle de l'enseignant est de présenter une variété d'activités pédagogiques qui reflètent les conditions

naturelles d'apprentissage de la langue, ainsi que de créer des situations et expériences d'apprentissage authentiques, qui contribueront au développement de la compétence langagière et à l'éducation générale de l'apprenant. Ces activités doivent motiver les apprenants de telle sorte qu'ils voudront participer, comme façon d'améliorer leurs connaissances. Les apprenants sont donc placés dans une situation où ils utilisent la langue dans un but bien défini, au sein d'un contexte précis, tirant parti de toutes leurs connaissances verbales et non verbales et de leurs stratégies d'apprentissage, en vue de comprendre ou d'être compris. Placés dans une situation où ils interagissent avec leur environnement, ils doivent négocier le sens de messages pour communiquer efficacement. Le développement de la compétence langagière va progressivement d'une interaction structurée à une participation spontanée, et finalement à un degré poussé de raffinement des habiletés de communication (compréhension orale, production orale, compréhension écrite et production écrite).

PRINCIPE 3

La langue et la culture doivent être enseignées/apprises de telle façon qu'elles soient perçues comme indissociables et dynamiques.

Dans le programme d'études, la culture est centrée sur les définitions anthropologiques et sociologiques, qui mettent l'accent sur le contemporain. Les apprenants sont amenés à observer, analyser et interpréter la façon de vivre, de penser et de se comporter des Francophones, en se servant du passé comme d'une référence pour mieux comprendre les cultures francophones d'aujourd'hui. À cette fin, le processus d'enseignement se déroule comme une spirale, permettant aux apprenants d'aller progressivement des aspects culturels simples à ceux plus élaborés, et d'un contexte personnel et local à un contexte international, en étudiant les faits humains et les événements représentant la réalité contemporaine des Francophones.

Dans la classe, au fur et à mesure que les élèves se sensibilisent aux indices culturels enracinés dans la langue française, cette expérience, entre autres, va les préparer à communiquer aussi efficacement que possible avec des Francophones. Les pratiques d'enseignement doivent, par conséquent, aider les élèves à apprendre à interpréter la variété d'environnements et de situations qu'ils peuvent trouver dans le monde francophone, par exemple, l'interprétation et l'usage correct du «tu» et du «vous» dans différents contextes francophones. Si les élèves ne possèdent pas les références culturelles appropriées, il leur sera difficile, voire parfois impossible, de négocier le sens de bien des communications, sinon de toutes.

PRINCIPE 4

Le code linguistique doit être présenté en contexte; il n'est donc pas enseigné à part, mais son analyse, si elle est présente, est liée à son

utilisation pour comprendre et exprimer des intentions de communication.

L'enseignement d'une langue est centré sur ce qui doit être compris ou produit, c'est-à-dire l'intention de communication et la façon de l'interpréter ou de la formuler, ou encore la façon d'utiliser la langue selon le contexte. Ce principe reconnaît donc l'aspect analytique du développement de la compétence langagière, aspect dans lequel l'attention est portée sur l'analyse de la langue dans les buts suivants : découverte des règles gouvernant sa structure (grammaire); raffinement de la compréhension ou de la production d'un message (prononciation, forme ou épellation); prise de conscience et utilisation des éléments lexicaux et discursifs qui donnent aux messages cohérence et cohésion.

Il est donc important de noter que l'apprentissage langagier n'est pas fondé sur la maîtrise d'éléments linguistiques isolés, en tant que finalité, mais qu'il accentue plutôt le besoin d'exactitude et de raffinement en produisant une interprétation et une expression plus efficaces des messages en contexte. Bien que le programme d'études prône la primauté du message sur la forme, l'importance mise sur l'exactitude du code linguistique (vocabulaire, grammaire, prononciation/orthographe, aisance et éléments sociolinguistiques) dépendra du stade de développement de la compétence langagière de l'apprenant. La contribution de la grammaire en vue d'améliorer la communication par exemple, sera plus grande à un niveau avancé qu'à un niveau débutant où l'accent portera plus sur l'acquisition de vocabulaire.

Les activités d'apprentissage langagier doivent donc toujours être organisées selon un mode contextuel, de façon à répondre le mieux possible aux besoins du développement linguistique et communicatif des apprenants, dans les domaines de la compréhension et de la production sous forme orale ou écrite.

PRINCIPE 5

Pour améliorer la formation langagière générale et le développement personnel des apprenants, il faut respecter leur maturité (développementale et/ou linguistique), leur préférence pour l'apprentissage/la pensée et leur utilisation individuelle des stratégies d'apprentissage.

L'un des buts du programme de français langue seconde est de faire de l'apprentissage de cette langue une partie intégrante de l'éducation générale de l'élève, c'est-à-dire que l'apprentissage doit être centré sur l'élève et non sur la matière ou sur l'enseignant. Cette approche n'équivaut cependant pas à une orientation laxiste, mais elle implique que les élèves doivent devenir plus responsables de leur propre apprentissage et finalement autonomes dans leur acquisition de la langue et dans leur apprentissage en général. Pour atteindre ce but, il est essentiel d'enseigner aux apprenants à établir des rapports entre

l'apprentissage du français et d'autres aspects de leur vécu. Pour bien faire ressortir ce point, les enseignants doivent saisir chaque occasion d'illustrer et de mettre en commun la façon dont ils utilisent diverses stratégies cognitives, socio-affectives et méta-cognitives dans leurs propres pratiques d'enseignement/apprentissage. L'apprentissage du français devrait permettre aux apprenants d'acquérir de nouvelles stratégies cognitives, socio-affectives et méta-cognitives qui leur permettront non seulement d'apprendre la langue seconde, mais aussi d'améliorer leur développement global en tant qu'individus.

De plus, en respectant le niveau de développement de chaque apprenant et/ou sa maturité linguistique, ses préférences pour un certain mode d'apprentissage et pour des stratégies d'apprentissage individuelles, l'enseignant l'aidera à apprendre la langue seconde avec une efficacité accrue. L'une des conséquences positives de la projection de ces habiletés et connaissances à un niveau conscient dans la langue seconde - en particulier lorsqu'elles demeurent inconscientes dans la langue maternelle - est le transfert possible par l'élève, en ce qui concerne le raffinement conscient, des capacités d'interprétation et d'expression dans sa langue maternelle. On voit donc que le but ultime de ce processus d'élévation du niveau de conscience est l'amélioration du développement linguistique et personnel global de l'élève.

PRINCIPE 6

L'évaluation, qu'elle soit formative ou sommative, doit intégrer les quatre composantes d'un curriculum multidimensionnel et refléter les pratiques d'enseignement analytiques et non analytiques employées dans l'apprentissage de la langue.

Le développement de la compétence langagière est un processus lent, qui exige beaucoup de patience et d'encouragements, et nécessite par conséquent un monitorat et une rétroaction continus pour informer les élèves de leurs progrès dans l'apprentissage de la langue. Pour ce faire, l'évaluation formative et l'évaluation sommative doivent faire partie intégrante de toute méthodologie d'enseignement. À cet égard, l'évaluation peut être faite par les apprenants eux-mêmes, par leurs pairs et/ou par l'enseignant.

L'évaluation formative rend possible la vérification des progrès de l'élève en rapport avec les attentes pour l'apprenant contenues dans le programme. Son but est d'amener les apprenants à être conscients de ce qu'ils font bien et de ce qu'ils font moins bien, en examinant leurs points forts et ce qu'ils devraient améliorer en termes de connaissances, d'habiletés et d'utilisation du français dans des situations d'apprentissage. Cette évaluation peut être faite par l'enseignant, mais il faut encourager les apprenants à prendre une part active au processus. Ils acquerront ainsi une meilleure compréhension de la nature et du développement de l'apprentissage et de la pensée telle qu'exprimée dans la langue, en plus de devenir plus responsables de leur apprentissage et de leur performance langagière.

L'évaluation sommative (donnée généralement en pourcentages ou en lettres), est, d'autre part, utilisée à des fins administratives et pour obtenir une indication de la performance individuelle de l'élève par rapport à la norme. Ce genre d'évaluation indique le degré de réussite de l'élève et s'exprime selon les termes des attentes pour l'apprenant contenues dans le programme.

Les deux sortes d'évaluation doivent refléter étroitement les attentes pour l'apprenant contenues dans le programme ainsi que les activités développées et utilisées durant le processus d'apprentissage. Le curriculum multidimensionnel prône l'intégration des quatre composantes (expérience/communication, culture, langue et formation langagière générale) dans toutes les activités; pour que l'évaluation soit valide, il faut donc que ces quatre composantes soient intégrées au processus d'évaluation.

La subjectivité a été traditionnellement perçue comme un problème dans l'évaluation. Il en est ainsi parce qu'à l'époque où la discipline de l'évaluation scolaire n'existait pas pour nous aider à concevoir des instruments d'évaluation plus complexes, on ne reconnaissait pas à fond le besoin de validité, de fiabilité, de critères, et ainsi de suite. Dans un effort pour rendre l'évaluation plus systématique, plus scientifique et donc supposément plus dénuée de préjugés, l'objectivité pour le compte de l'objectivité est devenue la préoccupation principale. Dans la plupart des domaines d'apprentissage cependant, comme dans l'apprentissage d'une langue en particulier, on a découvert que les critères véritablement objectifs sont rares. On a trouvé en outre, que les soi-disant critères purement objectifs étaient insuffisants, car ils n'évaluaient en général que les résultats primaires de l'apprentissage de l'élève.

Il y a donc eu un changement dans la pensée touchant l'évaluation, qui reconnaît la place de la subjectivité dans cette dernière. Pour éviter les embûches de la subjectivité (p. ex., le préjugé, le favoritisme, le manque de fiabilité, etc.), des modèles d'évaluation plus récents prônent clairement la formulation de critères d'évaluation, subjectifs ou objectifs, de façon à rendre le processus global plus systématique et donc plus juste, moins entaché de préjugés, plus valide et plus fiable.

Dans le présent programme, on fonde son approche sur le jugement de critères observables et explicites qui montrent le degré auquel les attentes pour l'apprenant contenues dans le programme ont été réalisées. Ces critères s'appuient sur le fait que les enseignants doivent : 1) savoir lesquels des objectifs des quatre composantes du programme ils sont en train d'évaluer; 2) préciser les critères d'observation qui vont leur permettre de juger ce qu'ils accepteront comme preuve de l'atteinte des objectifs; 3) donner les grandes lignes de leurs méthodes d'évaluation formative (p. ex., l'objectivation/réflexion, l'auto-évaluation), ou bien accorder une pondération aux critères d'évaluation sommative (p. ex., 5 % pour un critère, 20 % pour un autre); et 4) choisir des activités d'évaluation qui sont valides, c'est-à-dire compatibles avec les activités d'apprentissage utilisées, qu'elles soient analytiques ou non analytiques.

(Pour de plus amples renseignements sur l'évaluation et les techniques d'évaluation, veuillez vous reporter au **Guide d'évaluation des élèves**.)

Rôles de l'enseignant et de l'élève

L'approche que l'on suggère n'a pas pour but d'imposer un style d'enseignement particulier, mais s'efforce plutôt de respecter la variété et la souplesse des pratiques d'enseignement, tout en garantissant en même temps l'intégration des quatre composantes du programme d'études et l'application des six principes pédagogiques décrits ci-dessus. Pour une meilleure compréhension de la méthodologie proposée, deux points fondamentaux sont examinés : 1) le rôle de l'enseignant et 2) celui de l'élève.

Le but de l'enseignement d'une langue est de former des élèves qui posséderont des connaissances communicatives, grammaticales, discursives, socioculturelles et stratégiques qu'ils pourront utiliser dans de véritables situations communicatives. Un prolongement de ce développement de connaissances et d'habiletés se produit dans les expériences langagières créées dans la salle de classe. Le rôle de l'enseignant est donc de travailler en vue de la réalisation par l'élève des attentes pour l'apprenant prescrites dans le programme d'études. Pour y parvenir, l'enseignant sélectionne et organise les activités d'apprentissage et d'évaluation (seul ou avec l'aide des élèves) et choisit le matériel pédagogique à utiliser. Dans cette approche, l'enseignant agit aussi comme personne-ressource et comme entraîneur et facilitateur pour les élèves, tout en étant pour eux un modèle au plan de la langue. Le rôle de l'enseignant est en plus d'assurer que la langue utilisée dans la classe est le français, en d'autres mots, que le français n'est pas seulement la matière mais aussi la langue d'enseignement.

Les enseignants devraient savoir que le français parlé à Radio-Canada (programmation française) constitue la norme envisagée, tout en se rappelant que même à l'intérieur de cette norme existent des variantes dialectales. Dans cet esprit, les enseignants ont la responsabilité particulière de connaître et d'expliquer ces variantes de la langue qui ont le plus influencé la langue qu'eux-mêmes utilisent. La langue utilisée par les enseignants va donc être le modèle principal de toute la classe.

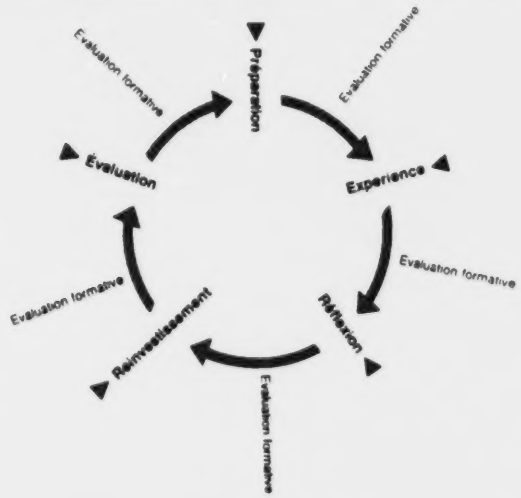
Le rôle de l'élève est d'être impliqué dans son apprentissage et d'en prendre la responsabilité. Même si les stimuli sont présentés par des sources extérieures (enseignant, texte, audiocassette, vidéocassette, radio, etc.), la découverte et la prise de conscience de la langue, sa compréhension, sa production, sa négociation, son application et son transfert doivent venir des élèves. En d'autres mots, les élèves seuls doivent vouloir apprendre la langue; personne ne peut le faire à leur place. Comme on l'a mentionné tout au long de ce **Guide d'enseignement**, les élèves sont obligatoirement impliqués dans la réalisation

de projets éducatifs en tant que chercheurs, linguistes, rédacteurs argumentateurs, d'allocutions, acteurs, et ainsi de suite. C'est par le biais de ce processus qu'ils deviennent graduellement des apprenants entièrement autonomes.

Phases de la démarche pédagogique

La démarche pédagogique suggérée se compose de cinq phases : préparation, expérience, réflexion, réinvestissement et évaluation, qui sont toutes reliées entre elles et que l'on présente ci-dessous sous forme d'un graphique cyclique, dans la figure 6. Il est important de noter que l'évaluation formative est continuellement présente, et ce, à chaque phase du processus pédagogique. Les enseignants doivent planifier les activités en nombre aussi grand et aussi enrichi que possible dans un domaine d'expérience donné. En général, les habiletés de réception (compréhension orale ou écrite) sont introduites avant les habiletés de production (production orale, expression écrite) pour assurer leur développement progressif.

FIGURE 6
DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE EN CINQ PHASES



Il y a, essentiellement, deux façons de voir la méthodologie proposée : 1) comme un cadre général à l'enseignement et 2) comme représentant les principes directeurs pour la planification des unités et des leçons. Au stade de la planification de l'unité, une seule phase peut durer durant plusieurs leçons ou être terminée au cours d'une seule leçon. Au niveau du plan des leçons quotidiennes, certaines des phases peuvent être achevées, ou bien toutes. Il existe donc une souplesse et une variabilité dans la durée nécessaire pour terminer une phase dans le cycle. On donne ci-dessous une explication de chaque phase.

La **préparation** consiste surtout à susciter l'intérêt de l'élève. À ce stade, l'objectif est d'établir un rapport entre les expériences personnelles de l'apprenant et l'expérience d'apprentissage qui va avoir lieu, en décrivant en termes précis les objectifs à atteindre. Cette étape débute par une introduction qui motive les apprenants à prendre part à l'expérience imminente. Le contexte de la situation est ordinairement présenté de façon à permettre aux apprenants de pouvoir anticiper autant d'éléments de la langue et de l'expérience que possible. Le jugement de l'enseignant va aussi intervenir à ce stade, pour décider de la nécessité d'une activité préparatoire ou de sa durée, tout dépendant des capacités linguistiques-communicatives des élèves, de leur bagage dans un certain domaine d'expérience, et ainsi de suite.

L'**expérience** consiste à faire participer pleinement les apprenants à une interaction linguistique et expérientielle dans un environnement donné (domaine d'expérience). L'objectif de cette étape purement non analytique est de répondre à une intention de communication en mettant l'accent sur le message et non sur la forme. La nature des activités choisies devrait correspondre aux niveaux linguistiques-communicatifs des élèves. Les activités de niveau **Débutant** seront donc avant tout de nature auditive/orale, active/expérientielle, peut-être même principalement réceptive, tandis que celles du niveau **Avancé** seront plus complexes et centrées sur l'écoute, la production, la lecture et la rédaction.

La **réflexion** permet une révision analytique de la phase de l'expérience. En d'autres mots, une réflexion s'opère de façon formelle ou informelle sur les connaissances, processus et stratégies d'apprentissage requis pour l'expérience et sur leur contribution au degré de réussiste de l'intention (ou des intentions) de communication. Cela peut se faire oralement par le biais de l'utilisation de techniques de questions/réponses, par exemple, ou bien de grilles permettant de renforcer chez l'apprenant une prise de conscience de la totalité de l'expérience. Dans une situation pratique d'enseignement, cette phase peut durer aussi peu qu'une minute ou deux, quand l'enseignant pose une question exigeant une brève réponse sur les habiletés/connaissances utilisées, ou bien elle peut correspondre à une analyse plus détaillée, où sont utilisées des grilles, comme point de départ de la réflexion, l'enseignant ou les élèves (seuls ou en groupes) soulevant des questions et/ou fournissant une rétroaction relative à l'expérience.

Le **réinvestissement** est un prolongement naturel des étapes précédentes. Essentiellement, lors de cette phase, deux processus complémentaires peuvent se dérouler : le transfert ou la transposition. Le transfert met en jeu le réinvestissement des connaissances, processus et stratégies d'apprentissage développés à travers l'expérience et la réflexion, à une autre situation ou contexte, de façon à faire participer les élèves à une expérience différente de la première, tout en lui étant reliée. La transposition fait intervenir le même genre de réinvestissement, mais dans ce cas, les connaissances, processus et stratégies d'apprentissage développés dans la phase de l'expérience et celle de

la réflexion sont réinvestis dans une autre sphère d'habiletés. Ce qui a été développé par exemple dans une activité de production orale est maintenant redéveloppé dans une activité de rédaction. On peut donc se servir d'une ou de plusieurs phases de réinvestissement à n'importe quel moment postérieur à l'expérience, en vue d'élargir les connaissances, processus et stratégies d'apprentissage déjà développés.

La dernière phase, celle de l'**évaluation**, permet à l'enseignant de déterminer le degré de réussite de l'apprenant par rapport aux objectifs de l'expérience d'apprentissage. À la fin d'une unité, l'évaluation formative produit des renseignements quant à la réalisation par l'élève des attentes pour l'apprenant. À partir de ces renseignements, on décidera ensuite quelles seront les activités de rattrapage ou d'enrichissement à envisager. Tout au long du processus d'enseignement, on utilisera d'abord l'évaluation formative.

L'évaluation formative est utilisée à travers ces quatre stades pour assurer et confirmer l'apprentissage de l'élève. On peut utiliser toute une gamme de techniques pour évaluer les élèves de cette façon, soit l'observation, la vérification de communication orale et/ou écrite, l'objectivation, l'évaluation par les pairs ou l'auto-évaluation. (Voir le **Guide d'évaluation des élèves** pour une explication plus détaillée de ces techniques.)

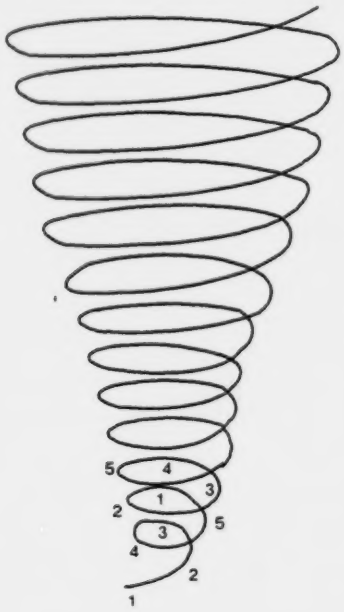
Il faut noter que les multiples techniques d'évaluation formative suggérées ici et dans le **Guide d'évaluation des élèves**, ne le sont qu'à titre d'exemples. En même temps qu'ils élaborent leur plan d'enseignement, les enseignants élaboreront un plan d'évaluation qui comportera plusieurs grilles, instruments d'auto-évaluation et d'évaluation par les pairs, listes de contrôle, et ainsi de suite, dont ils pensent avoir besoin pour évaluer efficacement les progrès de leurs élèves. Une partie importante de l'évaluation formative se déroulera de façon informelle au moyen d'observations quotidiennes par l'enseignant, sans que des instruments formels soient nécessairement créés ou employés. L'évaluation formative n'en revêt pas moins une grande importance; elle doit être planifiée et devrait inclure des types d'évaluation à la fois formelle et informelle.

L'évaluation sommative permet l'accumulation des renseignements relatifs à la réalisation par l'élève des attentes pour l'apprenant; ces renseignements servent à indiquer les décisions administratives à prendre quant aux notes, aux crédits et à l'avancement des élèves. On utilise les techniques d'évaluation sommatives au moment où ces décisions administratives doivent être prises quant à la réalisation par l'élève des attentes pour l'apprenant.

Une fois que la phase d'évaluation est terminée, le cycle est complet. Les apprenants découvrent qu'ils ont des connaissances, attitudes et comportements nouveaux et enrichis. C'est à ce moment que recommence le cycle en cinq étapes, avec de nouvelles expériences d'apprentissage. La complexité croissante des expériences assure le progrès de l'apprenant. La figure 7 montre la

continuité du mouvement cyclique des cinq phases, où est intégrée l'évaluation formative depuis la phase préparatoire jusqu'à la phase de l'évaluation, soit sommative ou formative.

FIGURE 7
CROISSANCE DE L'ÉLÈVE DANS UNE DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE EN CINQ PHASES



1 = Préparation
2 = Expérience
3 = Réflexion
4 = Réinvestissement
5 = Évaluation

Comme on a indiqué au début de cette section, le processus d'enseignement proposé devrait s'appliquer à tout le programme. Les cinq phases (y compris l'évaluation formative continue) seront donc présentées dans tous les domaines d'expérience et dans toutes les unités intégrées dans l'ensemble du programme. Au niveau de la planification des unités et des leçons quotidiennes cependant, le mode d'organisation de ces phases et celui de leur accentuation pourra varier d'une unité ou d'une leçon à une autre, ainsi qu'à l'intérieur d'unités données. Aux niveaux de la planification et de la dispense du programme par exemple, la phase préparatoire pourra prendre toute une leçon ou même deux, suivant le domaine d'expérience à l'étude, les capacités langagières des élèves ou la nature de l'unité intégrée qui est développée, alors que dans un autre domaine, cette phase pourra ne prendre qu'une petite partie ou que le début d'une leçon en particulier. Dans un autre cas, le réinvestissement pourra être le point de focalisation principal d'une leçon complète ou bien une partie minime d'une leçon en particulier. En d'autres termes, au sein d'une unité donnée, le processus d'enseignement en cinq phases pourra se dérouler une seule fois ou bien plusieurs fois, ou encore, dans un certain plan de leçon quotidienne, une partie seulement ou la totalité du processus pourra être mise en œuvre. Les enseignants devraient donc avoir à l'esprit que le processus d'enseignement

suggéré est souple et adaptable, et qu'il dépendra de plusieurs facteurs. Il témoigne en outre de la confiance accordée aux enseignants en tant que professionnels pour adapter le processus pédagogique en vue de compléter leur style d'enseignement individuel et de mieux répondre aux besoins développementaux quant à l'apprentissage des élèves.

En résumé, nous avons vu que le processus pédagogique proposé comporte cinq phases, y compris l'évaluation formative, et qu'il peut servir de méthodologie d'enseignement globale et de guide pratique pour la planification des unités et leçons quotidiennes. Le tableau 6 résume les points-clés de chaque phase.

TABLEAU 6
RÉSUMÉ DE LA DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE

Préparation	Expérience	Réflexion	Réinvestissement	Évaluation
• Choix des objectifs à atteindre et l'activité motivante servant à présenter les objectifs • Contextualisation de l'expérience • Anticipation des connaissances requises	• Présentation de l'expérience dans une interaction avec l'environnement, selon un mode purement non analytique	• Analyse de l'expérience selon un processus formatif	• Recyclage des processus de connaissances et/ou des stratégies d'apprentissage en ce qui concerne une autre habileté ou bien une situation ou un contexte différent ou plus complexe	• Activité communicative - compréhension et/ou production (orale/ écrite) compatible avec l'expérience d'apprentissage • Formative ou sommative • Rétroaction continue aux élèves sur leurs progrès (formative) • Décisions relatives aux notes, aux crédits et à l'avancement (sommative)
← ÉVALUATION FORMATIVE →				
• Rétroaction continue aux élèves sur leurs progrès • Peut être faite de façon formelle ou informelle				

Dans les deux sections suivantes, sur les stratégies et activités et sur la planification, on discute en détail de la façon dont les enseignants pourront utiliser la démarche pédagogique d'enseignement proposée, en vue de les aider à développer les habiletés de compréhension orale, de production orale, de compréhension écrite et de production écrite ainsi que l'intégration des quatre composantes du programme d'études.

Stratégies et activités

Cette section décrit diverses façons selon lesquelles les quatre habiletés langagières (compréhension orale, production orale, compréhension écrite et production écrite) peuvent être développées dans le cadre d'un curriculum multidimensionnel. Bien que les habiletés soient discutées séparément, il y a très souvent des recoupements, comme c'est le cas lorsqu'on utilise ces habiletés dans la vie réelle. On donnera d'ailleurs quelques exemples pour illustrer cet état de choses. La discussion de chaque habileté portera sur la façon dont cette habileté se développe et sera suivie d'exemples pratiques illustrant les explications. On traitera aussi des activités concernant les stratégies d'apprentissage, du groupement des élèves ainsi que des divers types de ressources pédagogiques et de leur utilisation.

Compréhension orale

Bien qu'on se réfère souvent à la compréhension orale comme à une habileté de réception, le mot «réception» ne doit pas connoter la passivité. Écouter est au contraire un processus actif faisant intervenir l'utilisation de stratégies cognitives telles que le fait de deviner, de mettre ensemble des éléments connus de façon à pouvoir traiter avec l'inconnu, d'identifier des schémas linguistiques et sémantiques, ainsi que d'utiliser sa capacité et son expérience dans l'anticipation des éléments contextuels (Glisan, 1988). L'écoute vise ainsi deux buts : 1) la participation au discours et 2) l'obtention d'information, c'est-à-dire qu'elle sert un besoin ou un but (Bacon, 1989 : 544). Les sortes d'activités qui sont utilisées pour développer cette habileté doivent donc représenter ce besoin d'écouter, tout en faisant intervenir le processus de résolution de problèmes ainsi que celui d'obtention d'information.

Écouter consiste à discerner le sens à partir d'une participation dans le processus d'obtention d'information; le sens dépend aussi du contexte, car sans ce dernier, il est difficile de discerner le sens. La connaissance et la compréhension du contexte deviennent les éléments-clés du développement de la compréhension. Un exemple très clair nous est donné par l'illustration contenue dans le module de Roger Tremblay sur la compréhension orale.* Il décrit une situation semblable à celle donnée ici. Si on entend la phrase «Fermez la porte!», on comprend tous que la personne qui a dit cette phrase veut que la porte soit fermée. Mais ce qu'on ne connaît pas, c'est le contexte entourant cette phrase. Ce pourrait être par exemple quelqu'un en train d'étudier, que le bruit empêche de se concentrer, et qui demande qu'on ferme la porte. Dans un autre contexte, il se peut que quelqu'un soit en train de parler au

**Ce module sur la compréhension orale fait partie d'un ensemble de modules sur de développement de l'enseignant, conçu par Roger Tremblay pour le Centre Éducatif et Culturel.*

téléphone et n'aime pas qu'on écoute la conversation. Il demande donc qu'on ferme la porte. Quelqu'un d'autre pourrait être en train de se doucher et la porte ouverte laisse entrer l'air froid; la personne dans la douche demande alors qu'on ferme la porte. Quand on entend «Fermez la porte!», on n'a donc pas forcément une compréhension totale de la phrase, mais c'est plutôt diverses interprétations qui surgissent. Le contexte est donc un élément nécessaire de tout acte verbal et il augmente la possibilité d'une compréhension totale.

En général, tout contexte donné consiste en cinq éléments de base (Tremblay, 1989 :15) :

1. les participants, c'est-à-dire les individus impliqués dans l'acte de communication;

2. la relation qui existe entre les participants (par exemple, client/vendeur, parent/enfant, client/serveur, etc.);

3. l'intention (ou les intentions) de communication intervenant dans la participation à l'acte verbal (par exemple, persuader quelqu'un de faire quelque chose, demander des renseignements, refuser une invitation, etc.);

4. le médium assurant la transmission de l'information (par exemple, radio, téléphone, haut-parleur, d'une personne à une autre); et,

5. les antécédents ou autres éléments pertinents au contexte (par exemple, le temps, le jour, le lieu, les expériences et événements passés, les convictions, valeurs et présuppositions communes, un code linguistique commun, etc.) qui vont affecter l'acte verbal.

Chacun de ces éléments joue donc un rôle important dans la définition du contexte et il faut être conscient de leur présence pour en arriver à une compréhension totale.

Le fait de savoir que ces éléments appartiennent à un contexte est un aspect important dans le développement des tâches d'écoute pour la classe de langue seconde. De plus, non seulement ces tâches devraient tenir compte d'un contexte, mais aussi, comme le fait remarquer Dunkel (1986 : 104), «...les tâches de réponse devraient être orientées vers la réussite et devraient porter principalement sur l'entraînement [des élèves à écouter pour obtenir de l'information ou à participer pleinement à ce qui se dit], et non sur les tests de compréhension orale*». On voit donc que beaucoup d'exercices sont nécessaires avant qu'on puisse procéder à l'évaluation de cette habileté. Si l'on veut que nos élèves comprennent la langue parlée, il nous faut non seulement leur fournir des exemples appropriés de discours contextualisés, mais aussi les exposer

*Traduit de l'article : «Developing listening fluency in L2: theoretical principles and pedagogical considerations.» Dans Modern Language Journal, 70(2).

suffisamment à ces contextes comme moyen de développer de bonnes habiletés de compréhension orale. Pour ce faire, il faut suivre de près les deux conseils suivants.

Il faut tout d'abord se servir de textes authentiques chaque fois qu'on le peut, ou au moins de textes contextualisés, c'est-à-dire de textes qu'on trouverait dans la vie réelle. Cela permettra aux élèves d'écouter un langage communiquant un message et pas seulement une forme linguistique correcte. Par exemple, discerner la différence entre le son [p] et le son [b] à partir d'une liste de mots qui sont ou non reliés, fait intervenir un langage décontextualisé. De plus, ce genre d'activités ne sert qu'à faire prendre conscience aux élèves du fait que des différences phonémiques peuvent interférer dans la compréhension, mais ne sert aucune intention de communication. Si le but est de communiquer, cela doit être évident dans le genre de texte. Mais, qu'est-ce qu'un texte de ce genre? Si le projet à l'étude est par exemple de planifier des vacances dans une région francophone, on peut demander aux élèves d'écouter des bulletins météorologiques pour déterminer quel est l'endroit où existent les meilleures conditions climatiques au moment du voyage. Ce genre d'activités fait intervenir à la fois le processus de recherche d'information et celui de prise de décisions. On peut aussi demander aux élèves d'écouter un message enregistré donnant les heures d'arrivée et de départ des vols pour déterminer si leur vol est à l'heure, lesquels sont retardés et de combien. Ce genre d'activités oblige les élèves à être à l'écoute d'une information précise, habileté reliée à l'intention sélective, qui est une stratégie d'apprentissage méta-cognitive. Ainsi, les tâches d'écoute associées à ces messages doivent avoir un but et s'appuyer sur des stratégies qui favorisent les processus de recherche d'information et de résolution de problèmes.

Le second exercice consiste à enseigner aux élèves l'utilisation des stratégies d'apprentissage en vue de discerner le sens. On utilise naturellement un grand nombre de ces stratégies lorsqu'on parle sa langue maternelle - comme le fait d'émettre des hypothèses, de prédire et d'anticiper - mais, dans la classe de langue seconde, il faut amener ces habiletés à un niveau conscient, tout au moins au début, dans le but de développer et d'augmenter la compréhension orale. À cet égard, il faut savoir qu'il existe deux formes d'écoute auxquelles un apprenant peut être exposé : 1) l'**écoute interactive**, qui amène l'auditeur à participer de façon active avec son interlocuteur, ce qui signifie que celui qui parle et celui qui écoute changent constamment de rôles et sont impliqués sur une base continue dans le processus de négociation dans le cadre de l'acte verbal, et 2) l'**écoute non interactive**, qui amène l'auditeur à recevoir des messages à sens unique, dans lesquels de l'information est fournie, comme c'est le cas pour les renseignements sur les vols des lignes aériennes, des bulletins météorologiques radiodiffusés, des bulletins de nouvelles, des interviews télévisées dans lesquelles l'auditeur est un tiers, des chansons, etc. Ce genre d'écoute constitue, en grande partie, l'étape précédant l'écoute active et celle qui débouche en fin de compte sur le développement des habiletés de production orale. À cet égard, il existe trois phases intervenant dans le processus de

développement des habiletés de compréhension orale, à savoir : 1) la **phase de pré-écoute**, 2) **l'activité d'écoute proprement dite** et 3) la **phase de post-écoute**.

La **phase de pré-écoute** se compose de deux parties qui sont reliées aux habiletés déjà utilisées dans la langue maternelle : 1) l'**anticipation des éléments** et 2) la **contextualisation** de la situation. L'anticipation des éléments se rapporte au fait que les élèves ramènent à un niveau conscient les éléments généraux dont ils ont fait auparavant l'expérience dans leur langue maternelle en rapport avec un contexte particulier. La contextualisation, qui est une activité complémentaire, consiste à prendre une situation nouvelle précise et à en analyser les aspects distincts se rapportant à des éléments comme les participants, les relations entre les participants, et ainsi de suite, en se servant de l'expérience passée des élèves comme point de référence.

On peut voir cette phase de pré-écoute comme la «création de l'ambiance», vu qu'elle offre aux élèves un cadre de référence à partir duquel ils choisissent les stratégies nécessaires à la réalisation de la tâche. Pour faciliter ce processus, on peut cependant faire prendre conscience aux élèves de la sorte d'information qui peut leur manquer dans le domaine social, culturel et linguistique, et qui peut être un obstacle à leur capacité de compréhension du texte (Dunkel, 1986). Il faudra peut-être, dans ce cas, enseigner à l'avance aux élèves des concepts-clés pour qu'ils prennent conscience de leurs connaissances et de leurs lacunes, dans le but de les mettre à l'aise avec des textes qui ne leur sont pas familiers.

Il y a en général deux genres d'activités qu'un enseignant peut utiliser pour «créer l'ambiance». Le remue-méninges est une façon de faire prendre conscience aux élèves des éléments d'anticipation qu'on peut entendre dans un contexte donné. Les activités de remue-méninges peuvent comprendre une révision des catégories d'expressions ou de mots pouvant être associés au contexte. Ces listes, écrites ou orales, peuvent être établies par le groupe ou individuellement. Dans une activité de remue-méninges, on peut de plus demander aux élèves de dire si la liste (qu'elle ait été établie par les élèves ou qu'elle leur ait été donnée par l'enseignant) contient bien les éléments qu'ils s'attendraient à trouver dans un tel contexte. On peut procéder soit en cochant les éléments avant l'activité d'écoute et en les recherchant ensuite lors du déroulement même de l'activité, soit en faisant un sondage dans la classe en demandant aux élèves de lever la main s'ils s'attendent à entendre un certain élément dans le contexte, et en comptant le nombre de réponses et en l'écrivant au tableau pour voir s'il correspond bien lors du déroulement même de l'activité.

Une deuxième façon de «créer l'ambiance» consiste à décrire aux élèves le type de texte oral (interactif/non interactif) qu'ils vont écouter et à leur demander de discerner les catégories d'information suivantes : 1) le genre de rapport(s), s'il y en a, qui peut exister entre des locuteurs, 2) le genre d'information générale qu'ils peuvent s'attendre à écouter, 3) les endroits où, selon eux, on aurait le plus de chances de trouver ce genre de texte, etc. Là encore, les réponses données devraient être corroborées dans la phase de l'écoute. Ce genre d'activités

ramène donc à un niveau conscient ce dont les élèves ont souvent fait l'expérience dans leur langue maternelle et il leur montre que ces connaissances sont également valables dans la langue seconde. L'utilisation des activités de pré-écoute est ainsi un aspect important du développement de la compréhension orale, vu que ces activités enseignent aux élèves à anticiper les éléments sémantiques et linguistiques le plus souvent associés à un contexte particulier. La capacité d'anticiper va développer la tolérance envers l'ambiguïté et les comportements qui encouragent à prendre des risques, deux attitudes particulièrement importantes chez l'élève en général et plus précisément parmi les débutants.

L'activité d'écoute proprement dite consiste en deux phases : la **phase de vérification** (la première fois qu'on demande aux élèves d'écouter un texte) et la **phase de compréhension** (la seconde fois qu'on leur demande de l'écouter). Dans la phase de vérification, on peut demander aux élèves de faire n'importe lesquelles des activités suivantes : 1) confirmer la présence des éléments qu'on leur a demandé d'anticiper dans l'activité de pré-écoute, 2) prendre des notes sur ce qu'ils entendent, 3) déterminer le lieu de la conversation, le moment et les interlocuteurs, 4) donner certains détails généraux ou l'idée principale sur ce qu'ils ont entendu, 5) déterminer le ton des interlocuteurs, etc. On peut aussi, au stade de la confirmation, tenir compte des nuances culturelles, en demandant aux élèves d'écouter en remarquant, par exemple : 1) les variantes dialectales ou 2) les changements d'intonation qui peuvent porter sur une expression ou un mot connu ou inconnu, ou encore 3) d'écouter deux conversations semblables tenues par deux groupes d'interlocuteurs francophones, et de discerner les différences linguistiques et/ou paralinguistiques qui ressortent du dialogue. Le but de cette phase est de confirmer les hypothèses des élèves à propos du texte écouté de façon qu'ils développent leur habileté d'anticipation et qu'ils l'utilisent comme stratégie d'écoute.

Dans la phase de compréhension, on demande aux élèves de fournir un plus grand nombre de détails précis pour résoudre un problème ou répondre à un besoin communicatif. Cette phase offre aussi aux élèves une rétroaction sur leur compréhension générale. Les activités auxquelles on fait participer les élèves comprennent : 1) des exercices d'achèvement dans lesquels ils doivent utiliser l'information contenue dans le texte pour réaliser la tâche, 2) des réponses, sous forme orale ou écrite, à des questions portant sur le texte; ces dernières doivent cependant dépasser le simple rappel d'information et être plutôt du genre question-synthèse (on peut par exemple demander aux élèves de déterminer la suite des événements en se fondant sur l'information qu'ils possèdent) ou question-évaluation (on demande alors aux élèves d'utiliser leur vécu comme critère pour juger si le passage, tel qu'ils l'ont compris, cadrait bien avec leur propre expérience*, 3) la rédaction ou l'énoncé d'un résumé de ce qu'ils

Ces questions sont d'un ordre supérieur et sont plus adaptées aux niveaux **Intermédiaire/Avancé. On peut utiliser les questions-évaluation au niveau **Débutant**, en se servant principalement de celles à réponse oui/non ou vrai/faux, vu qu'à ce niveau, les élèves ont des capacités langagières limitées et que leur maturité cognitive peut aussi entrer en jeu.*

ont entendu, 4) un exercice de closure dans un extrait tiré du texte oral, etc. Comme on le voit d'après les exemples ci-dessus, l'aspect le plus important de cette phase consiste à donner aux élèves une rétroaction appropriée et suffisante sur leur capacité de compréhension d'un texte, pour qu'ils en arrivent à avoir plus de confiance dans le développement de leurs capacités d'écoute. Il faut remarquer de plus que les activités associées à cette phase doivent être différentes de celles utilisées dans les phases de pré-écoute et de post-écoute.

La dernière phase est la **phase de post-écoute**, consistant en des tâches qui amènent les élèves à renforcer les connaissances qu'ils viennent d'acquérir et à les relier à leurs connaissances préalables, tout en faisant porter la réflexion sur les stratégies employées dans les activités de pré-écoute et d'écoute proprement dites. La phase de post-écoute est également importante car elle développe la capacité de l'élève à appliquer ce qui vient d'être appris à un contexte similaire ou différent, ce qui constitue une forme de transfert ou de réinvestissement.

Là encore, les tâches utilisées dans cette phase doivent être différentes de celles faites dans les phases de pré-écoute et d'écoute. En outre, le genre de tâches qui sont reliées à cette phase font assez souvent appel à d'autres habiletés comme celles de production orale, de lecture et/ou d'écriture, ou encore une combinaison de ces habiletés. Le genre d'activités de production orale qui peuvent être menées dépendra en grande partie du type de texte oral utilisé; on peut toutefois suggérer les résumés oraux, les discussions de classe ou les débats sur le sujet, le jeu de rôles ou une simulation de la situation, ou encore une interview entre deux élèves portant sur ce qu'on entendrait dans le contexte en question, suivie d'un sondage des résultats de la classe. Pour ce qui est de la compréhension écrite, les élèves peuvent lire un article et une interview sur le même sujet et discuter de la façon dont deux formats différents traitent le même sujet, ou bien on peut demander aux élèves de chercher les différentes façons selon lesquelles les textes écrits peuvent fournir la même information. Quant à l'écriture, les élèves peuvent faire un résumé des événements du point de vue d'un journaliste, brosser le portrait d'un personnage apparaissant dans le texte oral, inventer un dénouement différent de ce qu'ils ont entendu, et en faire part à la classe. Ce genre d'activités peut susciter une discussion de classe. Comme on le voit, il existe toute une variété de façons dont l'activité de post-écoute peut - si l'on tient compte du niveau linguistique et cognitif des élèves - mener à l'introduction d'une autre habileté, ce qui constitue en fait un transfert (réinvestissement) non seulement du matériel appris précédemment, mais aussi de celui qui vient juste d'être acquis lors de l'activité d'écoute.

Pour mieux comprendre la discussion précédente, on donne un exemple de texte oral, en plus d'exemples sur la façon de procéder en utilisant un texte, en s'appuyant sur les trois phases mentionnées ci-dessus. Le texte choisi est non interactif (le message présenté étant à sens unique), vu qu'il est l'annonce destinée aux voyageurs aériens avant le décollage. Voici donc un extrait de cette annonce. (Il faut se rappeler qu'on ne ferait pas écouter ce texte aux élèves de langue seconde avant d'avoir terminé l'activité de pré-écoute.) À la suite du

texte se trouvent des exemples sur la façon de l'utiliser pour créer des activités de compréhension orale fondées sur les processus de pré-écoute, d'écoute et de post-écoute mentionnés plus haut.

ANNONCE DE CONSIGNES DE SÉCURITÉ : LIGNES AÉRIENNES CANADIEN INTERNATIONAL

Bonjour mesdames et messieurs :

Le vol 1210, vers Montréal, des Lignes aériennes Canadien International décollera bientôt. Nous aimerions vous rappeler que les règlements du gouvernement exigent que tous les bagages soient soigneusement placés dans les compartiments au-dessus de vous ou sous le siège devant vous.

Veuillez vous assurer que votre ceinture de sécurité est bien attachée quand la consigne est allumée. Pour l'attacher, insérez la partie plate en métal dans la boucle. Tirez sur la courroie pour l'ajuster autour de vos hanches. Pour la détacher, relevez la boucle et tirez.

Avant d'entreprendre ce voyage, nous aimerions attirer votre attention sur certains dispositifs de sécurité.

Ce Bœing 727 est équipé de quatre portes, deux à l'avant et deux à l'arrière. Chaque porte, clairement indiquée par une enseigne, est munie d'une chute d'évacuation. De plus, deux hublots issues de secours sont situés au-dessus des ailes. Nous vous prions de prendre quelques minutes pour situer les deux issues les plus proches de vous.

Si un incident nécessitant l'évacuation de l'avion venait à se produire durant ce vol, veuillez suivre les instructions de votre agent de bord et laisser vos effets personnels...*

**La reproduction du texte ci-dessus a été autorisée par les Lignes aériennes Canadien International pour l'usage exclusif de ce document, et à la seule fin d'illustrer l'utilisation d'un texte authentique pour le développement de la compréhension orale.*

Activités de pré-écoute

1. Élaboration de questions reliées à l'expérience personnelle des élèves dans un avion et fondées sur les cinq éléments de base permettant de cerner un contexte, énumérés à la page 50.
   ex. : 1. Qui a déjà voyagé en avion?
   2. Écoute-t-on des messages avant que le vol décolle?
   3. Si oui, normalement qui donne ces messages?
   4. Qui doit écouter ces messages?
   5. Est-ce que ces messages passent par les haut-parleurs?

Les réponses des élèves peuvent être inscrites au tableau après en avoir fait le compte à main levée, ou bien les élèves peuvent écrire sur une feuille leurs réponses consistant en un mot unique. Celles-ci seront confirmées dans l'activité d'écoute.

2. Les élèves, par groupes de deux, dressent une liste d'objets qui pourraient, selon eux, être mentionnés dans une annonce de sécurité en vol. Après deux minutes, les groupes mettent leurs listes en commun pour créer une liste de classe à confirmer lors de l'activité d'écoute. Les élèves devraient être groupés de telle façon que ceux qui n'ont jamais pris l'avion travaillent avec ceux qui l'ont déjà pris.

3. Les élèves donnent les directives de vol qu'ils pensent appropriées, en se servant de l'impératif. Ils peuvent faire des gestes s'ils ne peuvent pas prononcer clairement le message, et l'enseignant peut alors donner verbalement les directives accompagnant les gestes. (Rappelez-vous que, dans cet exercice, c'est la compréhension orale qu'on développe et non la production, et qu'en faisant des gestes, les élèves trouvent une autre façon de s'exprimer.)

Activités d'écoute

1. *Vérification* – Les élèves confirment la présence des divers points après avoir écouté l'annonce de sécurité une deuxième fois.

2. *Compréhension* – Les élèves imaginent qu'ils sont des inspecteurs travaillant pour Transports Canada. Ils doivent remplir un formulaire avec certains détails concernant les annonces de sécurité de Canadien International pour assurer la sécurité des passagers. L'activité qui consiste à remplir le formulaire pourrait ressembler à la suivante :

VÉRIFICATION DES ANNONCES DE SÉCURITÉ

Nom de l'inspecteur : _____
Ligne aérienne : _____
Numéro de vol : _____
Destination : _____

Cocher "oui" si les directives sont mentionnées.

	OUI	NON
1. Placement des bagages	☐	☐
2. Port de la ceinture de sécurité	☐	☐
3. Nombre de portes	☐	☐
4. Directives pour l'évacuation de l'avion	☐	☐
5. Usage de l'oxygène	☐	☐

Les élèves vérifient leur compréhension oralement avec le reste de la classe.

3. *Compréhension* – On donne aux élèves des questions écrites ou des phrases avec des blancs et on leur demande de répondre ou de remplir les espaces en se concentrant sur les détails.

   ex. : 1. Qui exige le placement des bagages? _____
   2. Où vont les bagages avant le décollage? _____
   3. Quand la consigne est allumée, qu'est-ce qu'on doit attacher? _____
   4. La partie plate en métal est insérée dans _____ .
   5. Les issues de secours sont situées _____ des ailes.

Activités de post-écoute

1. **Activité de production orale**

   Les élèves préparent une interview entre un agent de bord et un journaliste, dans laquelle sont expliquées les mesures de sécurité utilisées par la ligne aérienne. Les élèves peuvent inventer le nom d'une ligne ou utiliser le nom d'un transporteur canadien ou français bien connu. Ils font ensuite une présentation de leurs interviews à la classe.

2. **Activité de production orale/compréhension écrite**

   Les élèves se mettent deux par deux, l'un reçoit une enveloppe A et l'autre une enveloppe B. Ils doivent jumeler l'information contenue dans les deux enveloppes pour créer les messages.

Enveloppe A	**Enveloppe B**
- La consigne est allumée,	- Avant le décollage
- placez vos bagages dans les compartiments.	- est équipé de quatre portes.
- Les issues de secours sont situées	- Chaque porte est munie
- Le Bœing 727	- attachez votre ceinture de sécurité.
- d'une chute d'évacuation.	- au-dessus des ailes.

   Ils doivent ensuite mettre les messages en ordre pour créer une brève annonce de sécurité en vol. Ils peuvent ajouter toute information qu'ils jugent nécessaires. Ils présentent ensuite leur annonce oralement.

3. **Activité de production écrite**

   Les élèves font un remue-méninges en groupes sur les procédures de sécurité utilisées à bord des avions. Ils rédigent un bref résumé pour les voyageurs, en expliquant ce qu'il faut savoir sur la sécurité en vol.

Comme on le voit, chaque activité diffère tout en utilisant le même contexte, ce qui permet de recycler les connaissances en offrant une exposition suffisante et

une utilisation du même contenu sous plusieurs modes. Les trois phases, telles que décrites plus haut, ont pour seul but d'offrir aux enseignants un cadre à l'intérieur duquel ils peuvent créer leur propre méthodologie pour développer d'excellentes habiletés et stratégies d'écoute qui aideront les élèves non seulement dans la classe, mais aussi en dehors.

Les enseignants trouveront peut-être difficile, au début, de déterminer le genre d'activités qu'ils pourront faire avec un texte oral donné, en utilisant le processus en trois phases décrit plus haut. Le tableau 7 a été conçu comme un remue-méninges des activités possibles, ce qui devrait faciliter les choses. On remarquera que les flèches pointent vers les activités dont la difficulté va en augmentant avec la progression sur le continuum. Les catégories horizontales représentent le «but de l'écoute», c'est-à-dire «quel» est le processus de recherche d'information qui intervient, et les catégories verticales décrivent les activités possibles, c'est-à-dire «comment» on obtiendra l'information. Pour illustrer la façon de se servir du tableau, on a repris les activités des Lignes aériennes Canadien International décrites précédemment. On peut aussi trouver à l'annexe A un tableau à utiliser en classe.

TABLEAU 7
ACTIVITÉS POUR LES ANNONCES DE SÉCURITÉ AÉRIENNE

Genre de texte oral : Annonces de sécurité aérienne

But de l'écoute (quoi) / Activité (comment)	Identification	Orientation (fondée sur les éléments contextuels)	Compréhension de l'idée principale	Compréhension détaillée	Réinvestissement des connaissances
Verbale ou non verbale limitée (p. ex., pantomime, réponse active non verbale, main levée)	Donner les directives en vol grâce à la technique de réponse active non verbale/ dessiner des objets que l'on trouve dans un avion et qui sont utilisés dans les annonces de sécurité aérienne	Confirmer la présence des éléments énumérés			
Vérification du contexte (p. ex., jumelage, fournir des réponses, choix de la bonne réponse, etc.)		Poser des questions sur l'expérience passée dans un avion			Jumeler l'information et créer un message de sécurité
Transfert des détails (p. ex., exercices de closure, tableaux, grilles, formulaires, etc.)			Remplir un formulaire d'inspection sur le respect des règles de sécurité	Répondre à des questions de compréhension écrite	
Résumé du texte (oral ou écrit)					Faire un résumé écrit des mesures de sécurité à l'intention des voyageurs
Reproduction du texte (p. ex., jeu de rôles, dictée, transcription)					Préparer une interview entre un agent de bord et un journaliste
Extension du texte (p. ex., discussion orale, débat, revue écrite ou article)					

**Traduit du texte adapté de Lund, 1990.*

BEST COPY AVAILABLE

Ce tableau a été conçu dans le but d'aider les enseignants. Les activités qui y sont décrites entre parenthèses ne sont que des suggestions et la liste ne se veut pas exhaustive. On encourage fortement les enseignants à utiliser ce tableau taxonomique pour explorer l'éventail des modalités d'utilisation d'un texte oral. Ce faisant, les enseignants verront que tout texte oral donné peut engendrer de nombreuses façons de développer la compréhension orale.

Production orale

La production orale se développe en séquences, selon le genre de textes que peut produire l'apprenant, c'est-à-dire allant d'un simple message tel qu'une salutation, à un discours où interviennent cohérence et cohésion de la pensée, comme dans une allocution ou un discours. Les textes oraux peuvent être de quatre types : préparés ou spontanés, interactifs ou non interactifs. Dans la classe de langue seconde, les textes, quel que soit leur genre, prennent du temps à produire, et l'élaboration de chacun d'eux nécessite des stratégies d'enseignement différentes.

Il est important tout d'abord de faire la différence entre les types de textes oraux qui peuvent être produits. Il en existe en gros deux types : 1) les textes **interactifs**, dans lesquels au moins deux personnes participent activement à un échange verbal; ce genre de discours est typique du discours spontané ou non préparé, comme une conversation ou un débat informel, et 2) les textes **non interactifs**, dans lesquels celui qui parle produit un texte oral mais ne s'attend pas à ce que son acte verbal suscite une réaction directe. Ce genre de discours est presque toujours préparé, soit en totalité, soit en partie, et consiste souvent en textes comme des annonces, narrations, allocutions, discours, etc. La plupart du temps, le discours **préparé** possède les caractéristiques suivantes : organisation et clarté de la pensée d'une part, et évidence de l'argumentation d'autre part. Le discours **spontané** est souvent caractérisé par les hésitations, les faux départs, les pauses d'une certaine longueur, les pensées ou énoncés incomplets ou leur manque de cohérence, les erreurs grammaticales, et par le fait que le locuteur s'écoute (auto-surveillance) pour modifier ses énoncés de façon à être intelligible.

Bien que les deux types de textes oraux, interactifs et non interactifs, aient des caractéristiques distinctes, il existe un certain chevauchement en termes de degré de spontanéité ou de préparation qui peut avoir lieu. Si par exemple, avant de faire un appel téléphonique à un collègue, vous mettez quelques points par écrit pour vous rappeler ce dont vous avez l'intention de discuter, vous avez démontré un certain niveau de préparation, vu que les sujets de discussion ont été établis avant le début de la conversation. La spontanéité est cependant réelle car le plan exact du discours n'a pas été répété. D'un autre côté, vous avez peut-être préparé un discours très détaillé pour une présentation et, au moment de la faire, vous trouvez que votre auditoire n'est pas intéressé par ce que vous dites. Vous laissez donc temporairement de côté votre discours et vous

improvisez. Ce scénario illustre la spontanéité dans un discours non interactif. Par conséquent, le contexte dans lequel s'insère la production orale peut être un facteur influençant le degré de spontanéité ou de préparation du texte oral.

La tendance, dans le cours général du développement de la langue orale, a été, par le passé, de laisser aux élèves beaucoup de temps pour préparer leurs dialogues, saynètes, présentations, etc., pour qu'ils puissent présenter le meilleur produit possible. Cette stratégie a été et reste un aspect important du développement langagier, mais son but principal est de développer la capacité des élèves à exprimer leurs pensées selon un certain ordre et de choisir l'expression linguistique ou la forme grammaticale correcte. Ces stratégies cognitives et méta-cognitives sont importantes dans la préparation de textes non interactifs mais elles n'aident pas les élèves à faire la transition à des textes non préparés. Un effort spécial doit donc être porté sur le développement de la confiance de l'élève à produire de tels textes, oraux ou écrits, ce qui lui permettra de faire usage de certaines stratégies que l'on trouve pour la plupart dans le discours non préparé. Parmi ces stratégies, on compte : l'auto-correction, la paraphrase, le raffinement et la clarification du sens par l'écoute de soi, la négociation du sens grâce à la prise de conscience active de ses propres habiletés de production, l'usage de la circonlocution ou la demande d'aide au sujet d'un mot ou d'une expression, même si cela porte sur la langue maternelle. Essentiellement donc, c'est à l'enseignant d'aider les élèves à devenir moins prisonniers du discours préparé et à se porter progressivement vers le discours spontané, qui, en dehors de la classe de langue seconde, constitue plus la norme que le discours préparé.

Dans la classe, les activités de production orale vont dépendre de trois facteurs : 1) le but de la production orale (qu'il soit fondé sur l'expérience, la communication ou la linguistique), 2) le genre d'activité de production planifiée et 3) le niveau linguistique-communicatif des élèves. Dans la plupart des cas, les débutants auront besoin d'un certain temps de préparation pour leur production orale, et ce, pour diminuer leur frustration. Les enseignants devraient néanmoins faire participer les élèves de niveau **Débutant** à des échanges simples spontanés, de façon qu'ils acquièrent plus de confiance dans ce genre d'acte verbal. Les élèves des niveaux **Intermédiaire** et **Avancé** devraient se voir donner plus d'occasions de produire des discours spontanés; mais cela dépendra en grande partie du type d'activité de production orale et de son but.

Lorsqu'on choisit une activité de production orale, c'est le but de l'activité qui détermine le genre de «produit» demandé par l'enseignant. Si ce dernier donne par exemple des exercices de répétition orale comme des exercices de transformation (c'est-à-dire des exercices dans lesquels les élèves doivent faire des modifications linguistiques dans des phrases, comme passer du singulier au pluriel, d'un temps à un autre, de la première à la troisième personne, etc.) ou des exercices d'achèvement (c'est-à-dire des exercices dans lesquels les élèves complètent la phrase avec un mot ou une expression), le genre de «produit» est

la réponse correcte, vu que l'attention est centrée sur les connaissances et l'utilisation de la langue. Il ne faut donc pas considérer ces sortes d'activités dites mécaniques (Paulston, 1975) comme des messages pertinents pour l'apprenant car elles ne résultent pas non plus d'un manque d'information.

Ces sortes d'activités jouent cependant un rôle important dans le développement des capacités linguistiques des élèves, mais les enseignants doivent s'assurer que les exercices structuraux qu'ils choisissent pour développer certaines structures linguistiques restent à l'intérieur d'un certain contexte et ont un rapport avec le travail de l'élève. Si, par exemple, le domaine d'expérience concerne «la nourriture» et que vous voulez faire des exercices avec le verbe «prendre», faites-le de telle manière que le verbe soit utilisé dans un contexte qui traite de nourriture et aucun autre. Le transfert à un contexte différent s'opérera naturellement au moment opportun. Il faut aussi s'assurer que le genre de questions utilisées pour les exercices avec le verbe restent en rapport avec le vécu de l'élève. Si, par exemple, on demande : «Que prends-tu pour le dîner quand tu es dans un grand restaurant?», les élèves de quatrième année auront de la difficulté à répondre à cette question s'ils ne sont jamais allés dans un tel restaurant; les élèves de dixième année par contre répondront peut-être plus spontanément car ils auront plus de chances d'avoir vécu cette expérience. On voit l'importance de donner aux élèves des exercices linguistiques oraux qui tiennent compte du contexte, de leurs intérêts, de leur vécu et de leur maturité.

Pour qu'une activité de production orale soit communicative, elle doit posséder les caractéristiques suivantes : 1) faire intervenir le transfert d'information inconnue ou pas très bien connue de ou des interlocuteurs, 2) s'appuyer sur une tâche, c'est-à-dire avoir un rapport avec une activité qui se produit dans la vie réelle, 3) s'adresser au contexte, c'est-à-dire que l'apprenant sache qui doit recevoir son message, pourquoi il le produit, quelles sont les conditions entourant la production, etc., et 4) être signifiante pour l'apprenant, c'est-à-dire que l'activité est pertinente au groupe d'âge et au vécu de l'apprenant (Tremblay, 1989). Lors de ces activités communicatives orales, on demande aux élèves de fournir de l'information qui est nécessaire ou absente, de façon à réaliser la tâche, celle-ci pouvant être préparée ou non préparée. Les activités communicatives consistent en des techniques ou procédures comme le remue-méninges, le jeu de rôles, les sondages, la communication de directives, les jeux (surtout ceux qui se jouent dans la vie réelle), les conversations impromptues, les interviews, etc.

On peut faire les mêmes sortes d'activités communicatives à un niveau expérientiel. La différence est dans le fait que ce sont maintenant les élèves qui prennent les décisions au sujet des connaissances et habiletés linguistiques qui leur sont nécessaires pour transmettre leurs propres intentions basées sur le contexte. Dans ce sens, l'expérience langagière tient compte du vécu et des intérêts des élèves, de façon que l'activité qu'ils font ait un sens et soit pertinente pour eux. Une activité de remue-méninges va illustrer la façon dont

la même technique ou procédure peut être communicative dans un cas et expérientielle dans un autre.

Le remue-méninges, lorsqu'il est employé comme technique communicative, vise un but très précis. On peut, par exemple, demander aux élèves de faire un remue-méninges sur tous les mots qu'ils connaissent en anglais dans le domaine d'expérience «la nourriture», et qui, selon eux, ont une prononciation semblable en français. L'enseignant donne le mot français aux élèves qui vérifient si celui-ci correspond phonétiquement à l'anglais. Dans ce cas, les élèves communiquent des idées, mais le but de l'activité est bien défini, c'est-à-dire que les connaissances des élèves sont orientées vers le développement d'un vocabulaire portant sur la nourriture, en s'appuyant sur ce qu'ils savent de la nourriture en général. Il y a de plus un manque d'information à combler, car les élèves ne sont pas sûrs si le vocabulaire qu'ils donnent existe réellement en français; ils confirment donc leurs hypothèses et en même temps comblent une lacune.

Cependant, pour rendre cette même technique expérientielle, l'enseignant peut demander aux élèves de faire un remue-méninges sur le genre d'aliments qu'ils aimeraient manger lors du pique-nique de la classe. Quand ils en ont dressé la liste, ils peuvent décider des personnes qui apportent tels aliments. L'activité, dans ce sens, est expérientielle, car elle est pertinente et signifiante pour les élèves, vu que leurs intérêts sont au centre de l'activité. Ils participent en fait à des prises de décisions qui les concernent directement. Essentiellement, les facteurs qui différencient une activité communicative d'une activité expérientielle sont donc : 1) les limites entourant l'activité, c'est-à-dire son but, 2) le degré de pertinence et de signifiance de l'activité, compte tenu des intérêts et de la maturité des élèves et 3) l'activité ou la passivité du rôle joué par les élèves dans le processus de prise de décisions.

Il existe une gamme d'activités de production orale que l'on peut planifier et utiliser à tous les niveaux de compétence langagière (**Débutant, Intermédiaire** ou **Avancé**); ce qui change est ce sur quoi est centrée l'activité ainsi que sa complexité. Un exemple utile est fourni par une activité de **sondage**, qui fait souvent appel à l'habileté de compréhension écrite, vu que les sondages ou questionnaires sont en général sous forme écrite. Au niveau **Débutant**, le format à cocher est celui qui convient le mieux pour compiler l'information, vu que ces sondages portent surtout sur l'utilisation du vocabulaire. Si, à ce niveau, le domaine d'expérience est par exemple «l'habillement», le type de questions de sondage posées devrait être relié à l'utilisation du vocabulaire comme : «Quand il fait chaud, préfères-tu les shorts ou un maillot de bain?» Les élèves devraient répondre à la question en donnait un mot qui refléterait leur choix. Ils ne devraient pas fournir une phrase complète car le but de ce type d'activités est de transmettre un message personnel, et non de donner une forme correcte. On peut calquer le formulaire de sondage pour ce genre d'activités sur le format suivant :

SONDAGE DES PRÉFÉRENCES

Coche (√) les réponses de ton partenaire.

1. Garçon ☐
   Fille ☐

2. Quand il pleut, portes-tu :

   ...un imperméable? ☐
   ...des bottes en caoutchouc? ☐
   ...un parapluie? ☐

3. Quand il fait chaud, portes-tu :

   ...un maillot de bain? ☐
   ...des shorts? ☐
   ...des jeans? ☐

Si les élèves ont besoin d'une aide pour mémoriser, on peut se servir des mêmes questions en ajoutant une illustration au vocabulaire. Par exemple :

1. Garçon ( ) ☐

   Fille ( ) ☐

2. Quand il pleut ( ), portes-tu :

   ...un imperméable ( )? ☐

   ...des bottes en caoutchouc ( )? ☐

   ...un parapluie ( )? ☐

etc.

Un suivi de cette activité pourrait consister à demander aux élèves de faire un résumé oral puis écrit des résultats du sondage, dans lequel les élèves copieraient le rapport comme une forme d'exercice écrit où s'opérerait un transfert des connaissances vers l'habileté écrite et un renforcement de ce qui a été appris à l'oral.

Au niveau **Intermédiaire**, on se concentre plus sur le niveau de la phrase, lorsqu'on demande aux élèves d'exprimer leur opinion, ce qu'ils aiment et ce qu'ils n'aiment pas, etc., dans des phrases. Prenons par exemple à ce niveau le

domaine d'expérience de «la mode», une question de sondage pourrait être la suivante : «Les fins de semaine, qu'aimes-tu porter?», avec une question de suivi comme «Pourquoi aimes-tu porter ça?» On demande alors aux élèves de développer leur réponse et de donner des arguments à l'appui. Ils doivent utiliser des phrases complètes ou d'autres énoncés appropriés. L'enquête comporterait des questions se rapportant à d'autres activités auxquelles les élèves participent et lors desquelles ils portent un certain type de vêtements. Les élèves peuvent prendre des notes sur le formulaire de sondage au fur et à mesure que les questions sont posées, reproduisant ainsi une activité qui existe dans la vie réelle. Une fois que les données ont été rassemblées, la classe peut faire un résumé oral ou écrit, qui sera utilisé plus loin dans l'unité ou le projet à l'étude.

Au niveau **Avancé**, les sondages peuvent servir à déterminer les connaissances des élèves. À ce niveau, si le domaine d'expérience à l'étude est «la vie des personnes seules» et que l'unité ou le projet tourne autour de la création d'une brochure sur les aspects primordiaux de la vie en solitude, le genre de questions qu'on pourrait poser devrait permettre de déterminer ce qu'il est important de savoir sur la vie des personnes seules. Un de ces aspects est la recherche d'un emploi. On peut citer comme exemple les questions suivantes : «Imagine qu'un(e) élève aura une interview pour un poste dans un magasin. Il/elle décidera qu'il/elle aura besoin de nouveaux vêtements. Comme tu sais que cette personne a 17 ans, quels conseils lui donnerais-tu pour l'achat des nouveaux vêtements?» ou bien «À ton avis, serait-il possible de dépenser cent dollars pour l'achat d'une bonne variété de vêtements?», «Pourquoi?», «Pourquoi pas?», «Ça inclurait quoi?» À ce niveau, les élèves utilisent donc un langage plus élaboré en plus de chercher à utiliser de l'information en vue de résoudre un problème.

On donne ci-dessous d'autres exemples du genre d'activités de production orale que l'on peut utiliser à tous les niveaux. Il faut cependant les adapter pour qu'ils cadrent avec le contexte et le niveau linguistique des élèves. Ainsi, les descriptions ont un caractère général et devront être modifiées selon le projet en cours.

Le **remue-méninges** est une stratégie cognitive qui fait en général intervenir le processus de production ou de création d'idées pour résoudre un problème. Dans la classe de langue seconde, on peut utiliser ce processus pour générer du vocabulaire, des expressions ou, à un niveau linguistique plus avancé, des idées. Ce genre d'activités se concentre sur la communication des pensées, et non sur l'exactitude linguistique. Des erreurs linguistiques peuvent donc résulter de cette activité et il faut les accepter telles quelles; si cependant elles bloquent la compréhension totale, la négociation du sens a alors son rôle à jouer. Ce genre d'activités peut être fait par toute la classe ou par petits groupes de quatre à six élèves, dans des sessions dites de «papotage intensif». Il faut rappeler aux élèves que le but est de générer des mots, des expressions ou des idées et que toutes les réponses doivent être acceptées sans être critiquées. On peut aussi utiliser ce processus comme activité préalable à la production.

Le **jeu de rôles** ou les **simulations** sont des activités de production orale qui s'appuient généralement sur une activité d'écoute dans laquelle les élèves ont été exposés à certains schémas linguistiques dont ils auront besoin au cours de l'activité. Il est recommandé, surtout au niveau **Débutant**, de démontrer le processus aux élèves. L'enseignant peut faire la démonstration lui-même ou bien utiliser des scènes enregistrées au magnétophone ou au magnétoscope. Dans la plupart des cas, on donne aux élèves des cartons aides-mémoires qui peuvent représenter la situation en omettant seulement certains aspects que les élèves doivent découvrir. On peut aussi ne donner aux élèves que le début d'un dialogue et leur demander de combler oralement l'information manquante. Les cartons aides-mémoires peuvent encore fournir aux élèves de l'information sur ce dont ils auront à parler. Il y a aussi des variantes de ce procédé, dans lesquelles les partenaires changent de rôles, un membre de l'auditoire intervient et donne des conseils sur la situation à l'un des personnages, un rôle est joué par un participant tandis que l'autre est joué par une personne «imaginaire» - ce qui exige du public qu'il trouve ce que dit ce personnage - les deux rôles sont joués par une seule personne ou bien les mêmes rôles sont joués par différents groupes. Pour les élèves des niveaux **Intermédiaire/Avancé**, le jeu de rôles peut reproduire des situations types, comme l'achat d'un article dans un magasin, ou bien des situations conflictuelles comme une explication d'un élève à ses parents sur son retard. Ce genre d'activités permet alors aux élèves de recycler connaissances et vécu.

Les **conversations** ressemblent au jeu de rôles mais en diffèrent en ce sens qu'elles ont plus de rapport avec le discours non préparé et les événements se produisant plus sur une base quotidienne, comme le fait de demander à des amis ce qu'ils pensent du film vu la veille. Pour mener à bien cette activité, il faut demander aux élèves de faire, en tant que classe ou en petits groupes, un remue-méninges sur le genre de mots ou d'expressions et structures dont ils pensent avoir besoin pour la conversation. À partir de là, selon que l'enseignant traite avec des élèves de niveau **Débutant**, **Intermédiaire** ou **Avancé**, il pourra leur donner du temps pour se préparer ou bien les laissera poursuivre une conversation impromptue, cette dernière les aidant à devenir des locuteurs plus indépendants et ayant une confiance accrue en eux. Une autre façon pour l'enseignant d'aider les élèves dans la création d'un répertoire d'expressions est de leur donner un texte écrit qui traite du sujet en cours. Les élèves, soit individuellement, soit en petits groupes, font alors une recherche dans le texte pour trouver les expressions ou les mots dont ils pensent avoir besoin.

Lorsque les élèves présentent leurs conversations à la classe, ceux qui composent l'auditoire devraient s'engager de façon active dans l'activité correspondant à la conversation. On peut leur demander de se livrer à une activité d'écoute comme on le décrit dans la section sur la compréhension orale, ou d'évaluer la conversation (voir la section sur l'évalution par les pairs dans le **Guide d'évaluation des élèves**). Il est important avant tout de faire participer les élèves aux productions orales de leurs pairs, car cela les aidera directement

à améliorer leurs propres habiletés de compréhension orale et indirectement à développer leurs propres habiletés de production orale.

L'**interview** est une variante de la conversation mais exige une phase de préparation dans laquelle les types de questions posées sont surtout prédéterminés. Pour les élèves de niveau **Débutant**, l'enseignant peut préparer la séquence des questions ou bien laisser l'ensemble de la classe en décider. Un exemple de ce genre est fourni par le jeu du *Bingo social* (Omaggio, 1986), dans lequel les élèves essaient de remplir leurs cartes de bingo en interviewant leurs camarades pour savoir à qui correspond telle situation. Ils écrivent ensuite le nom de cet élève sous la phrase qui décrit la situation. L'enseignant peut décider de la combinaison gagnante : ligne verticale ou horizontale, diagonales, etc. On donne ci-dessous un exemple d'une carte de ce jeu à la page 68.

Au niveau **Intermédiaire** ou **Avancé**, on peut laisser les élèves préparer leurs questions à l'avance, auquel cas ils devraient créer des interviews structurées. Ce processus préparatoire peut s'accomplir de façon individuelle, en groupes de deux ou en petits groupes de trois ou quatre. Une fois que les élèves ont décidé des questions, ils peuvent les transférer sur des cartons aides-mémoires pour rendre l'interview plus facile, ce qui est une réplique du processus souvent utilisé à la télévision. Les interviews peuvent aussi ne pas être structurées, mais il vaut mieux faire cela au niveau **Avancé**, vu que ce genre d'activités va encourager chez les élèves une plus grande spontanéité dans l'utilisation de leur connaissance de la langue, ainsi qu'un choix du meilleur moyen d'expression à leur portée. Ce genre d'activités exige surtout l'utilisation de stratégies méta-cognitives, vu qu'on demande aux élèves de poursuivre le processus d'interview en choisissant les meilleures expressions linguistiques, en surveillant ce qu'ils disent et en pratiquant l'auto-correction. C'est la cueillette d'information qui se prête le mieux à ce genre d'interview, car elle ressemble plus à une conversation qu'à une session question-réponse.

LE BINGO SOCIAL

B	I	N	G	O
Quelqu'un qui aime les maths.	Quelqu'un qui aime les sciences.	Quelqu'un qui aime les fins de semaine.	Quelqu'un qui aime les études sociales.	Quelqu'un qui aime l'école.
Quelqu'un qui aime l'anglais.	Quelqu'un qui adore la musique.	Quelqu'un qui aime les ordinateurs.	Quelqu'un qui déteste le français.	Quelqu'un qui déteste les études sociales.
Quelqu'un qui déteste les sciences.	Quelqu'un qui aime le français.	LIBRE	Quelqu'un qui aime regarder les sports à l'école.	Quelqu'un qui aime les clubs à l'école.
Quelqu'un qui aime le drame.	Quelqu'un qui aime les arts plastiques.	Quelqu'un qui déteste l'anglais.	Quelqu'un qui adore l'éducation physique.	Quelqu'un qui ne prend pas le déjeuner à l'école.
Quelqu'un qui déteste l'école.	Quelqu'un qui est dans un club à l'école.	Quelqu'un qui prend le déjeuner à l'école.	Quelqu'un qui a son casier en désordre.	Quelqu'un qui déteste les ordinateurs.

Un **débat** est une activité de production qui exige un haut niveau de capacité langagière et qui correspond le mieux au niveau **Avancé**, vu que les élèves de ce niveau auront eu plus d'exposition à la langue. Ce genre d'activités exige en outre des habiletés de pensée critique souvent associées aux élèves possédant plus de maturité. Ce type d'activités peut se dérouler en deux étapes : 1) recherche du sujet et 2) remue-méninges précédant le débat. La première étape peut consister en une phase de «lecture pour trouver de l'information» dans laquelle les élèves recueillent des données sur le sujet du débat, ce qui comprend la prise de notes dont les élèves se serviront lors du débat pour étayer leurs opinions.

Les élèves peuvent aussi choisir d'interviewer des personnes-ressources-clés, susceptibles de leur fournir de l'information sur le sujet, auquel cas ils se serviront aussi de techniques d'interview. On peut ensuite répartir les élèves en groupes selon leurs opinions, de façon qu'en groupe, ils établissent la défense de celles-ci. Une fois qu'ils ont mis l'information en commun, les groupes peuvent être à nouveau divisés pour faire une répétition qui leur montrera si leur défense est assez solide. En même temps, ils peuvent déterminer quelles seront les formes linguistiques et le vocabulaire appropriés dont ils auront besoin pour exprimer le mieux leurs intentions. Une fois que le «faux» débat a eu lieu, on

peut passer à la deuxième étape qui consiste à faire un remue-méninges sur des éléments linguistiques comme les expressions pour «prendre la parole», c'est-à-dire les expressions nécessaires pour manifester son accord, son désaccord, ou son objection, étayer une idée ou une opinion, exprimer une opinion, etc. Ils auront ainsi à leur disposition les formules linguistiques dont ils auront besoin pour soutenir une communication. Ce genre d'activités fait aussi intervenir l'utilisation de techniques de négociation, qui peuvent aussi faire l'objet d'un remue-méninges pour que les élèves aient accès à des moyens de clarifier leurs intentions de communication mutuelles. Une fois le débat lancé, le rôle de l'enseignant en tant qu'observateur est de noter les erreurs qui reviennent dans la communication en vue de les discuter ultérieurement et non durant le débat. Les élèves qui ne participent pas au débat sont aussi des observateurs, mais ils devraient se voir assigner une tâche ayant un rapport avec le débat, comme celle de faire un résumé des points-clés soulevés par l'une ou l'autre des parties, ou de décider, de leur point de vue, qui a présenté les meilleurs arguments. Le résumé peut aussi être fait oralement et suivi d'une discussion sur le genre de difficultés rencontrées par les élèves lors de la présentation de leurs opinions, discussion qui prend la forme d'une analyse et d'une réflexion. Cette activité est probablement la plus difficile et celle qui représente le plus de défis pour les élèves. Ces derniers doivent donc se voir accorder suffisamment de temps pour bien se préparer à une tâche de ce genre.

Le dernier type d'activités de production orale dont on veut parler concerne l'utilisation des **jeux**. Les jeux sont un excellent moyen de réviser les structures linguistiques, ou bien ils peuvent servir d'activité visant à combler des lacunes. Ils sont extrêmement motivants et les élèves y participent très facilement. Ceux qui sont dérivés de jeux bien connus et ceux qui sont télédiffusés sont tout particulièrement populaires. L'avantage de créer et d'utiliser des jeux basés sur ces modèles est que les élèves en connaissent déjà les règles. On donne ci-dessous deux exemples qui permettront aux enseignants d'inventer leurs propres jeux.

«Jeopardy» est un programme de télévision bien connu, basé sur le développement de questions dont la réponse est contenue dans la formulation. Cette sorte de jeu fait travailler les formats de questions où l'on utilise l'intonation ou l'inversion. Le jeu s'appuie sur des catégories de contextes, parmi lesquelles les élèves doivent faire un choix et décider du nombre de points qu'ils visent. Pour donner un exemple précis, on va prendre le domaine d'expérience de «l'habitation».

On commence par choisir quatre catégories que l'on écrit au tableau avec le nombre de points correspondant comme ci-desssous :

Les pièces de la maison	Les activités	Les meubles	Les appareils ménagers/électriques
10	10	10	10
20	20	20	20
30	30	30	30
40	40	40	40
50	50	50	50

Les élèves forment ensuite des équipes et ils commencent en disant par exemple la phrase suivante : «Les pièces de la maison pour 10 points, s'il vous plaît.» L'enseignant donne alors un énoncé du problème correspondant. Il peut simplifier ou compliquer ce problème autant qu'il le désire pour l'adapter au niveau linguistique et cognitif de ses élèves. Par exemple, «C'est un endroit dont tout le monde a besoin le matin. Là, on se brosse les dents, on se rase, on se lave, on prend sa douche, etc.» L'élève répond en posant une question appropriée. Par exemple, «C'est une salle de bain?» ou bien «Est-ce que c'est une salle de bain?» ou encore, si les élèves sont capables d'utiliser l'inversion, «Est-ce une salle de bain?» Si la question est correcte, l'équipe de cet élève reçoit les points. Voici quelques exemples de ces catégories :

<u>Les pièces de la maison</u>

10 – C'est l'endroit où on prépare les repas. (La cuisine)
20 – On peut y avoir beaucoup d'appareils électriques pour les disques, les films, etc. (La salle de séjour)

<u>Les activités</u>

10 – C'est une activité qu'on fait dans la chambre à coucher. (dormir, étudier)
20 – C'est ce qu'on fait quand on emploie des livres de recettes. (cuisiner ou préparer un repas, faire la cuisine)

<u>Les meubles</u>

10 – C'est là où on se couche le soir. (Un lit)
20 – C'est un objet absolument nécessaire pour prendre un bain. (Une baignoire)

<u>Les appareils ménagers/électriques</u>

10 – On a besoin de cet appareil pour faire cuire le poulet, un gâteau, etc. (Un four)
20 – On a besoin de cet appareil pour faire sécher le linge. (Une sécheuse)

Le jeu est fini lorsque toutes les catégories ont été remplies et que les points ont été accordés. Les enseignants pourraient encourager les élèves à préparer les définitions en groupes, de façon à faire des exercices non seulement sur les formats de question, mais aussi sur l'élaboration des phrases (adaptation de Galloway, 1990).

Un autre jeu communément utilisé est le «*tictacto*». Les règles en sont simples et peuvent être utilisées de plusieurs façons, surtout pour revoir du vocabulaire, des expressions ou des structures grammaticales. Une façon de procéder consiste à dessiner un *tictacto* au tableau, chaque case contenant un chiffre comme le montre le dessin suivant :

1	4	7
2	5	8
3	6	9

Ces chiffres correspondent à des questions ou à des définitions, écrites au préalable sur des fiches de recettes et que l'enseignant ou un élève lit à la classe. Celle-ci étant divisée en deux équipes, l'une étant X et l'autre O, le membre d'une équipe choisit un chiffre et doit répondre correctement à la question ou donner la définition correcte. Si sa réponse ou sa définition est incorrecte, l'équipe adverse peut voler la case si elle choisit de répondre à la question et donne la bonne réponse. Les élèves sont très motivés par le *tictacto* car ils connaissent bien les stratégies nécessaires pour y gagner.

Les jeux où l'on demande de fournir de l'information placent les élèves dans une situation où ils doivent partager l'information qu'ils possèdent pour résoudre un problème ou un casse-tête. Une sorte d'exercice où il faut fournir de l'information consiste à avoir deux élèves qui travaillent ensemble résoudre un message codé et dans lequel chaque élève reçoit le message codé, mais seulement la moitié du code. Les élèves doivent découvrir le message en travaillant ensemble. On peut aussi mettre les élèves par groupes et leur donner le message codé avec seulement une partie du code. Les groupes doivent alors travailler ensemble pour décoder le message. Nous donnons comme exemple un meurtre probable pour lequel on a quinze messages codés permettant d'arriver au «coupable». Pour faciliter l'application en classe, les messages codés se trouvent regroupés dans l'annexe A sous un format prêt-à-photocopier, suivis des réponses et de la solution.

Ce genre d'activités permet aux élèves d'échanger librement des idées, tout en cherchant à résoudre un problème. Des activités de ce genre sont stimulantes, motivantes et elles encouragent les élèves à utiliser leurs connaissances linguistiques dans un cadre où ils ne se sentent pas menacés. L'annexe A contient une autre activité où il faut fournir de l'information, illustrant la façon dont les élèves font des choix individuels au sujet des règles qu'ils doivent suivre à la maison. Ils doivent partager leur information avec un ou plusieurs autres élèves pour voir en quoi leurs règles se ressemblent ou diffèrent. On peut répéter cette activité en demandant cette fois aux élèves d'établir les règles pour leurs parents.

On peut donc voir qu'il existe toute une variété de modes permettant de développer la production orale. Le domaine d'expérience et le projet ainsi que les capacités linguistiques des élèves détermineront le genre d'activités à employer. Lorsqu'ils choisissent des activités de production orale, les

enseignants devraient cependant avoir constamment en tête la capacité linguistique et la maturité cognitive de leurs élèves, en plus du niveau de préparation ou de spontanéité qu'exige l'activité. Les activités de production orale devraient encourager les élèves à se servir le plus possible de leurs connaissances linguistiques, sociolinguistiques et discursives.

Compréhension écrite

La compréhension écrite, comme la compréhension orale, est une habileté réceptive qui fait aussi appel à un traitement actif. Les lecteurs efficaces non seulement déchiffrent ou décodent des symboles écrits, mais aussi - et cela est encore plus important - ils interprètent et construisent le sens à partir de l'écrit. Lors de ce processus, les lecteurs font d'abord une expérience active des concepts et valeurs, et ces idées et convictions sont alors intériorisées verbalement pour être ensuite lues et/ou reportées sous forme écrite par ceux qui utilisent la langue. Tout au long de ce processus, les lecteurs sont à l'affût de toutes sortes d'indices et font appel à leurs ressources pour s'aider à construire la signification (p. ex., les rapports sons-symboles; les indices grammaticaux, sémantiques et contextuels; leur vécu et les expériences personnelles; le but dans lequel ils lisent, et ainsi de suite). Prise dans ce dernier sens en particulier, la lecture a beaucoup en commun avec l'écoute, tout en étant plus complexe, car elle fait appel à un plus grand nombre d'habiletés d'interprétation vu qu'elle ne bénéficie pas de l'immédiateté de transmission du message comme c'est généralement le cas dans l'écoute. La lecture, elle aussi, vise simultanément deux buts : 1) la participation au discours et 2) l'obtention d'information (c'est-à-dire qu'on lit pour répondre à un besoin ou dans un but précis). Par conséquent, le genre d'activités utilisées pour développer l'habileté en lecture doit correspondre à ce besoin de lire, tout en faisant intervenir le processus de résolution de problèmes et celui d'obtention d'information.

Lire implique donc que l'on participe de façon active au discernement ou à la construction du sens contenu dans les documents. Mais ce n'est pas ce matériel imprimé qui crée le message, car des messages de toutes sortes existent pour être lus et émanent d'un individu, c'est-à-dire qu'ils ont un auteur. Ainsi, lorsqu'ils interprètent des messages écrits, les lecteurs doivent avoir un lien avec l'auteur, ce qui leur permettra de négocier avec ses intentions, ses buts, son vécu, et ainsi de suite.

La lecture signifiante dépend aussi de l'appréhension des indices-clés faisant partie du contexte. Sans ce dernier, le sens est difficile à interpréter ou à construire. Il nous est tous arrivé de lire, même dans notre langue maternelle, des textes où l'on pouvait décoder ou déchiffrer les mots imprimés, mais où on ne les comprenait pas car il nous manquait les connaissances de base ou contextuelles qui nous auraient permis d'établir un lien signifiant et efficace avec l'auteur (p. ex., manuels techniques, modes d'emploi décontextualisés ou sujets relevant de domaines d'expérience hors de notre portée). Dans la langue

seconde, il faut, en aidant les apprenants à développer leur capacité à lire, apporter un soin particulier à la création du contexte. Là encore, il est utile de rappeler les cinq éléments fondamentaux de tout contexte (Tremblay, 1989; voir aussi la section qui précède celle sur la compréhension orale pour plus de détails) :

1. les participants;

2. la relation qui existe entre les participants;

3. l'intention ou les intentions de communication intervenant dans la participation à l'acte verbal;

4. le médium grâce auquel est transmise l'information (p. ex., correspondance privée, message informel, mode d'emploi, roman, et ainsi de suite); et,

5. les facteurs historiques d'importance reliés au contexte, qui vont affecter l'acte verbal.

Comme dans l'écoute, chacun de ces éléments joue un rôle important dans la définition du contexte et est nécessaire pour que le lecteur en arrive à une compréhension totale du texte.

Le fait de savoir l'importance du contexte pour une lecture signifiante nous aide à déterminer le genre de tâches de lecture appropriées et utiles au développement de l'habileté de lecture dans la classe de langue seconde. Il s'opère aussi une prise de conscience plus aiguë de la nature des documents à lire présentés dans la classe. C'est-à-dire que la lecture n'est pas faite pour elle-même mais qu'elle vise un but.

Les documents imprimés sont dans l'ensemble classés en deux catégories : celle des documents didactiques et celle des documents authentiques. Selon Hammerly (1982; 1986), ceux de la première catégorie, qui sont préparés spécialement à des fins d'instruction en langue seconde et qui visent une certaine clientèle, peuvent être utilisés à des fins de lecture intensive. Dans de telles lectures, le rapport des éléments linguistiques nouveaux (p. ex., vocabulaire, structures grammaticales, etc.) à celui des éléments déjà connus est très élevé. En se servant de documents didactiques, on met donc surtout l'accent sur les aspects de l'enseignement/apprentissage de la langue et moins sur la lecture comme moyen normal de résoudre un problème ou d'obtenir de l'information. On a aussi suggéré que les documents authentiques, qui ne sont pas préparés tout spécialement pour les cours de langue seconde et qui visent normalement une clientèle lisant dans sa langue maternelle, peuvent être utilisés à des fins de lecture extensive. Le rapport entre les nouveaux et les anciens éléments linguistiques devrait donc être beaucoup plus faible, car on s'attend que les lecteurs aient eu beaucoup d'expérience concrète et orale avec

les idées et qu'ils lisent maintenant surtout dans le but légitime de résoudre un problème ou d'obtenir de l'information.

Étant donné la primauté - voir ci-dessus - du contexte dans l'édification du sens à partir de documents imprimés, il est important que les tâches de lecture pour la classe de langue seconde portent principalement sur la lecture visant la résolution de problèmes ou l'obtention d'information. Avant de mener à bien l'évaluation de cette habileté, il faut encore faire de nombreux exercices. Si nous voulons que les apprenants de langue seconde soient capables de comprendre la langue écrite, nous devons donc non seulement leur offrir de bons exemples de documents contextualisés, mais aussi leur permettre d'être suffisamment exposés à ces contextes, ce qui devrait déboucher sur de solides habiletés de compréhension écrite. Pour y parvenir, il faut s'attacher à faire les deux choses suivantes : 1) utiliser plus de documents authentiques pour la lecture et 2) apprendre aux élèves à utiliser des stratégies pour interpréter ou édifier le sens à partir d'un document imprimé.

Les textes authentiques, tout d'abord, sont ceux que l'on trouve dans la vie réelle (p. ex., dans les messages téléphoniques, les listes d'épicerie, les poèmes ou les formulaires à remplir) et qui transmettent des messages ancrés dans un contexte. L'utilisation de ce documents va assurer que les élèves liront une langue communiquant un message, et non rapportant une forme linguistique correcte quelconque. Le fait, par exemple, de reconnaître et de pouvoir décoder le son [o] dans un texte forcé qui peut ou non transmettre un message signifiant est typique d'une langue décontextualisée. Une activité de ce genre aide les élèves à déchiffrer un élément phonétique, ce qui représente une sous-habileté utile en lecture. Le fait de ne pas dépasser ce stade et de se limiter à ces documents ne mène cependant nulle part d'un point de vue communicatif. Si le but visé est la communication, le genre de texte utilisé doit alors renforcer cette notion.

Un document authentique pour la lecture est un document que les apprenants étudient pour y trouver quelque chose. Par exemple, ils peuvent lire les «petites annonces» dans un journal, et ce, pour une certaine durée, en vue de trouver quels postes exigent des habiletés bilingues et combien il y en a. Lorsqu'ils voyagent dans une région francophone, les élèves peuvent lire les dépliants touristiques pour s'aider à établir une liste des endroits qu'ils voudraient visiter. S'ils étudient une question controversée dans un domaine d'expérience précis, ils peuvent lire les éditoriaux de journaux anglophones et francophones ainsi que des articles de revues pour mieux comprendre le problème et discuter des points de vue anglophone et francophone. Ce genre d'activités oblige les élèves à être attentifs à de l'information précise, à être à l'affût d'indices contextuels, à rechercher les formes qui se répètent et ainsi de suite. Ce faisant, ils essaient de deviner en se basant sur ce qu'ils savent et ils testent leurs hypothèses, faisant une lecture du genre de celle à laquelle Smith (1984) se réfère comme étant un «jeu de devinette psycholinguistique», dans lequel le processus de lecture dépasse le décodage pour inclure aussi l'édification du sens

qui s'appuie sur les indices sémantiques, les connaissances préalables, l'expérience passée - tout ce qui constitue en fait la culture générale des élèves s'appliquant à une tâche de compréhension écrite. Les tâches de lecture associées à de tels textes doivent avoir un but et s'appuyer sur des stratégies faisant une large place aux processus d'obtention d'information et de résolution de problèmes.

La deuxième chose à faire en lecture est d'aider les élèves à apprendre de plus en plus et de mieux en mieux à «deviner» et à prendre des risques. Pour devenir efficaces dans ces domaines, ils doivent acquérir et utiliser les stratégies d'apprentissage qui les aideront à discerner le sens à partir de l'imprimé. Comme pour l'écoute, un grand nombre de ces stratégies telles que l'établissement d'hypothèses, la prédiction et l'anticipation (utilisées naturellement dans la langue maternelle), doivent être portées à un niveau conscient dans la classe de langue seconde pour développer et améliorer la compréhension écrite. D'autres stratégies, exclusives à l'habileté de lecture, comme le fait de parcourir un texte et de lire en diagonale, auront besoin de renforcement. En outre, là où il y a des lacunes de fond et/ou des malentendus potentiels relevant de la culture, il faut faire des efforts pour aider les apprenants à rattraper les connaissances qui leur font défaut.

À la différence de l'écoute, qui porte sur des textes interactifs et non interactifs (voir la section sur la compréhension orale), la lecture est essentiellement non interactive. Dans ce sens, la lecture est plus difficile que l'écoute car les lecteurs sont constamment en train de recevoir des messages à sens unique, dans lesquels l'information est fournie et où ils n'ont pas l'occasion d'arrêter l'échange immédiatement, de négocier le sens avec leur homologue rédacteur ou de vérifier leur perception. C'est pour cette raison que le fondement des activités de lecture est très important. On propose trois phases dans le processus de développeemnt des habiletés de compréhension écrite : 1) la phase de pré-lecture, 2) la phase de lecture proprement dite et 3) la phase de post-lecture.

En décrivant ce qu'est la lecture dans l'introduction de cette section sur la compréhension écrite, on a indiqué en gros trois grandes étapes, comme l'illustre le schéma (figure 8) ci-dessous, les deux premières ayant une importance toute particulière pour les lecteurs de niveau **Débutant** en langue seconde :

FIGURE 8
APPROCHE À LA LECTURE FONDÉE SUR L'EXPÉRIENCE

La phase de pré-lecture comporte deux étapes : celle active/expérientielle et celle orale. Précisons tout d'abord qu'on ne peut supposer que les élèves possèdent une base adéquate ou personnelle relative au contenu des documents qui doit être étudié et interprété. Dans le domaine de leur vécu, le sujet dont traite le passage à lire peut être tout nouveau ou bien, étant donné la modification du cadre linguistique-culturel, ils peuvent avoir des lacunes culturelles qui peuvent les amener à ne pas comprendre les signaux et donc à mal interpréter le passage. On voit qu'il est important lors de cette phase de créer ou recréer l'expérience pour les apprenants. Ce faisant, les élèves seront amenés à participer réellement à des activités dans un domaine d'expérience donné. En réalisant l'activité, ils créeront un contexte et, comme la langue orale est introduite simultanément, ils acquerront les sons linguistiques, les structures et le vocabulaire relevant de ce domaine d'expérience. L'ensemble du processus va faire participer les élèves à des activités comme le jeu de rôles, les simulations ou les discussions, dans lesquels ils devront prendre note, par exemple, du rapport existant entre les participants, du point d'intérêt ou du thème, etc. Bien sûr, même si l'on suppose que les élèves n'ont aucune expérience préalable du thème étudié, il est toujours possible de faire appel, si les circonstances le permettent, à l'expérience qu'ils possèdent dans ce domaine dans leur langue maternelle. Comme pour la phase de pré-écoute dans le développement oral, cette phase de pré-lecture peut aussi être considérée comme la «création de l'ambiance», vu qu'elle aussi donne aux élèves un cadre de référence à partir duquel ils choisissent les stratégies les plus appropriées ou celles qui sont nécessaires pour mener à bien la ou les tâches de lecture. Là encore, il sera souhaitable d'aider les élèves à devenir conscients du genre d'information qui peut leur manquer dans les sphères sociale, culturelle et linguistique, et qui pourrait entraver leur compréhension du texte.

On procède pour la pré-lecture un peu comme pour la pré-écoute : remue-méninges et description du type de texte écrit à lire. Dans le remue-méninges, l'enseignant aide les élèves à anticiper consciemment les éléments qu'ils peuvent rencontrer dans le texte. En décrivant le type de texte, les élèves auront une meilleure idée et seront plus conscients du fait que différents textes sont porteurs de différents messages, font intervenir divers protocoles, etc.

(p. ex., lettres d'affaires, légendes, contes, listes d'épicerie). L'utilisation de ces activités de pré-lecture est donc un aspect important du développement de la compréhension écrite, vu qu'elles apprennent aux élèves à anticiper les éléments sémantiques et linguistiques souvent associés à un contexte particulier. Ainsi, là encore, se développent chez les élèves une tolérance plus poussée de l'ambiguïté et un comportement plus fréquent démontrant qu'ils prennent les risques appropriés, ces deux attitudes étant importantes pour tous les élèves de langue seconde, surtout au niveau **Débutant**.

L'activité de lecture proprement dite, dans laquelle les élèves ont pour la première fois sous les yeux le texte écrit, comporte aussi deux phases, celle de la vérification et celle de la compréhension.

Dans la **phase de vérification**, au cours de laquelle les élèves ont pour la première fois le texte écrit sous les yeux, on leur demande de faire une des activités suivantes : 1) confirmer la présence des éléments qu'on leur a demandé d'anticiper dans la phase de pré-lecture, 2) prendre des notes sur ce qu'ils sont en train de lire (p. ex., «deviner» le sens de mots inconnus, en s'appuyant sur des indices contextuels, voir que des mots ressemblent à leurs homologues anglais, etc.; regarder la signification de mots inconnus; vérifier des points grammaticaux inconnus apparaissant dans le texte; etc.), 3) trouver le cadre du passage à lire (p. ex., où se déroule la scène, quels sont les personnages, etc.), 4) fournir des détails généraux ou l'idée principale de ce qu'ils lisent, ou bien 5) déterminer le ton du passage tel qu'il apparaît lors de la lecture, selon le narrateur, les personnages, et ainsi de suite. De plus, les extraits à lire abondent souvent en nuances culturelles importantes et, lors de la phase de vérification, on peut déterminer l'information manquante et les éléments de fond nécessaires. L'objectif de cette phase est de vérifier les hypothèses des élèves au sujet du texte qu'ils ont lu, de façon à développer leur habileté d'anticipation et à l'utiliser comme stratégie de lecture.

Dans la **phase de compréhension**, on demande aux élèves de fournir des détails plus précis en vue de répondre à un besoin communicatif. Cette phase leur fournit aussi une rétroaction sur leur compréhension écrite plus globale. Les activités auxquelles on fait participer les élèves dans cette phase sont du genre : 1) exercices d'achèvement, où on leur demande de se servir de l'information contenue dans le texte pour accomplir une tâche, 2) réponses à des questions sur le texte sous forme orale ou écrite (ces questions dépassant cependant le simple rappel d'information et étant plus du type synthèse - comme lorsqu'on demande aux élèves de déterminer la succession des événements en s'appuyant sur l'information qu'ils possèdent déjà - ou encore du type évaluation - dans lesquelles on demande aux élèves d'utiliser leur expérience préalable comme critère et de juger si le passage tel qu'ils l'ont compris, correspond à leur propre expérience), 3) résumé oral ou écrit de ce qu'ils ont lu, et ainsi de suite. Comme on peut le voir dans ces exemples, l'aspect primordial de cette phase est de fournir aux élèves une rétroaction appropriée et suffisante en ce qui touche leur capacité de compréhension d'un texte pour qu'ils acquièrent plus de

confiance dans le développement de leurs capacités de lecture. Il est en outre important de noter que les activités associées à cette phase doivent être différentes de celles utilisées dans la phase de pré-lecture ou celle de post-lecture.

La dernière phase est celle de la **post-lecture**. Elle consiste en des tâches qui demandent aux élèves de renforcer ce qu'ils viennent d'acquérir et de le relier à leurs connaissances préalables, tout en réfléchissant aux stratégies employées dans les activités de pré-lecture et de post-lecture. Cette phase est aussi importante car elle développe chez l'élève l'habileté de prendre ce qui a été appris au cours de la lecture et de l'appliquer à un contexte soit semblable soit différent, ce qui constitue une forme de transfert ou de «réinvestissement».

On doit, dans cette phase, employer de nouvelles tâches, qu'on n'a pas encore employées dans le processus global de lecture, et qui impliquent très souvent l'utilisation d'autres habiletés, telles que les activités de production orale ou écrite relatives au texte. Les genres d'activités orales ou écrites qu'on peut employer dépendront largement du genre de texte de lecture qu'on a d'abord présenté aux apprenants. À l'oral, par exemple, les élèves pourraient résumer le texte, répondre à des questions de compréhension, ou manifester de quelque façon leur appréciation du texte. À l'écrit, ils pourraient rédiger un résumé du texte, réécrire le texte pour lui donner une conclusion différente, ou encore répondre par écrit à des questions de compréhension portant sur le texte. Comme on l'a déjà vu pour d'autres domaines d'habileté, il y a plusieurs façons, dans la phase de post-lecture, d'associer aux activités de lecture des activités d'écoute ou de production orale ou écrite, tout en tenant compte des niveaux linguistique et cognitif des élèves.

Là encore, pour faire mieux comprendre la discussion ci-dessus, on illustre les phases et stratégies ainsi que les activités de lecture suggérées, en prenant un exemple de passage à lire «authentique». Comme tous les textes à lire, celui qui a été choisi est de caractère «non interactif», c'est-à-dire que les élèves devront découvrir le sens à partir du texte sans l'avantage d'une rétroaction immédiate, d'une négociation spontanée, d'un contrôle fréquent de leur perception, etc., choses que l'on prend généralement pour acquises dans le discours oral. Le texte cependant est représentatif de lectures pertinentes et d'actualité, sur lesquelles les élèves tomberaient là où ils seraient occupés - que ce soit dans la classe de langue seconde ou en dehors - à feuilleter des textes français authentiques. On a choisi comme exemple un article tiré du *Franco*, un journal de langue française publié en Alberta, qui est une ressource complémentaire dont on recommande fortement l'emploi pour les classes de français langue seconde en Alberta (voir plus loin la section Types de ressources pédagogiques et suggestions pour leur utilisation). Cet article, daté du 24 mai 1991, fournit des données historiques et culturelles utiles, tout en étant à la page et d'un intérêt immédiat pour les apprenants et en ayant le potentiel d'élever leur conscience civique. À la suite du texte se trouvent des exemples de la façon de l'utiliser comme catalyseur pour créer des activités de compréhension écrite s'appuyant sur les processus

de pré-lecture, lecture et post-lecture dont il a déjà été question.

JOURNÉE DE RECENSEMENT : SOYEZ DU NOMBRE
par Silvie Montier, Edmonton

Plus de trois siècles après le premier recensement effectué en Nouvelle-France, la population canadienne participera le 4 juin de cette année, au 17e recensement du Canada depuis la Confédération.

C'est à Jean Talon, Grand intendant nommé par le roi de France, que l'on doit, en 1666, le premier recensement au Canada. Limitée à la Nouvelle-France, cette enquête rapporta 3 215 habitants, à l'exclusion des Autochtones et des militaires.

Un an plus tard, le premier recensement agricole avait lieu. Mais ce recensement, tout comme le recensement général d'ailleurs, ne se fait alors que de façon précaire et irrégulière. Et ce n'est qu'en 1867 que, par vertu de l'Acte de l'Amérique du Nord britannique, la loi a exigé un recensement à intervalles réguliers de dix années.

L'ampleur du recensement actuel donne à cette enquête un caractère tout à fait unique, puisqu'il constitue la plus vaste enquête menée au pays. À présent conduite une fois tous les cinq ans, cette enquête recueille des renseignements auprès de plus de 26 millions de personnes au sein de près de 10 millions de familles. C'est aussi la seule source d'information sur la population canadienne, ainsi que sur le logement disponible à une échelle aussi vaste que le pays, et aussi restreinte que le quartier d'une petite ville.

L'information recueillie lors de ce recensement, sur les femmes, les hommes, et les enfants résidant au Canada est entièrement confidentielle et permet au gouvernement de déterminer, par exemple, le nombre des [sic] représentants au Parlement, ou encore le besoin de services aux personnes âgées. Une fois compilées, les statistiques sont mises à la disposition du publique [sic], et sont particulièrement utilisées par les industries qui planifient leurs gammes de produits en fonction de la catégorie des [sic] consommateurs, et par un certain nombre de collectivités qui, ainsi, connaissent par avance les nécessités de transports en commun, de garderies... Et c'est aussi grâce au recensement que les associations canadiennes-françaises peuvent avoir une idée générale sur le nombre d'enfants francophones qu'une école française éventuelle pourrait intéresser.

Les questionnaires de recensement parviendront dans chacun des foyers canadiens durant la dernière semaine de ce mois de mai. De plus, les exploitants agricoles recevront également un questionnaire du recensement de l'agriculture. Révisé durant les cinq dernières années, ce formulaire permet à présent aux membres coexploitants de la famille d'être comptés parmi les

agriculteurs. On se souviendra qu'autrefois, seul l'exploitant principal pouvait s'inscrire à titre d'agriculteur, ce qui explique probablement le nombre minable des [sic] agricultrices canadiennes selon les anciennes statistiques.

Les questionnaires de recensement devront être renvoyés dûment complétés le mardi 4 juin.*

**La reproduction du texte ci-dessus a été autorisée par Le Franco à la seule fin d'illustrer, au sein du présent document, l'utilisation d'un texte authentique dans le développement des habiletés de compréhension écrite chez les apprenants de langue seconde.*

Activités de pré-lecture

1. Élaborer des questions s'appuyant sur les cinq grands éléments de l'ancrage dans un contexte énumérés à la page 73, se rapportant à l'expérience personnelle des élèves touchant le recensement.

   ex. : 1. Qu'est-ce qui a eu lieu le 4 juin 1991?
   Qu'est-ce qu'un recensement? As-tu déjà participé à un recensement ou été agent de recensement? Explique.
   2. Est-ce que la participation au recensement canadien est obligatoire pour tous les Canadiens? Quelle est la fréquence de ce recensement?
   3. Pour quelles raisons se sert-on des données recueillies lors du recensement?
   4. Comment est-ce qu'on recueille les données de recensement? Comment les inscrit-on?
   5. Dans l'article ci-dessus, qui paraît dans un journal de langue française publié en Alberta, est-ce que vous pensez que les points présentés par la journaliste sont les mêmes que ceux qui paraîtraient sur le recensement canadien dans un journal canadien de langue anglaise? Quelles sont les différences? Les ressemblances?

   L'enseignant devra peut-être enseigner au préalable quelques mots clés (p. ex., recensement, à une échelle, etc.). Pour établir la compréhension, on peut par exemple simuler un recensement dans le contexte de la classe. Ensuite, lorsqu'a lieu la discussion portant sur les questions ci-dessus, on inscrit les réponses des élèves au tableau ou bien ces derniers les écrivent brièvement, même en un seul mot, sur une feuille. Ces réponses seront confirmées dans la phase de lecture.

2. Étant donné que la lecture va porter sur le recensement canadien, on va demander aux élèves de se mettre éventuellement en groupes de deux pour établir une liste des points qu'ils s'attendraient à trouver dans un article de journal traitant du sujet. Les groupes mettent ensuite leurs listes en commun et créent une liste de classe que l'on confirmera dans l'activité de lecture proprement dite. Les élèves devraient être regroupés de telle façon

que dans chaque groupe, au moins un membre ait déjà vécu un recensement ou du moins en ait une bonne compréhension.

3. Comme il est souhaitable qu'une activité orale précède des activités de rédaction et de lecture, on peut présenter aux élèves une annonce de radio ou de télévision enregistrée sur bande, qui traite du recensement canadien, en passant par les activités de pré-écoute et d'écoute portant sur le recensement, en terminant par la lecture de l'article. On peut trouver des textes oraux existant en version anglaise et française, pour déterminer le degré de ressemblance et de différence des sous-textes.

4. On peut demander aux élèves de regarder le titre et d'en chercher le sens en plus de faire des hypothèses raisonnées sur le sujet de l'article.

5. Pour rester dans le domaine, on peut même demander aux élèves de niveau **Débutant** de trouver des mots qu'ils reconnaissent dans le texte et qui ressemblent à des mots anglais qu'ils connaissent (c'est-à-dire des mots apparentés), ou encore de chercher dans le texte des exemples multiples d'un mot utilisé de différentes façons (p. ex., recueillir).

Activités de lecture

1. *Vérification* – Les élèves vérifient les éléments énumérés tout en lisant pour vrai l'article de journal sur le recensement canadien.

2. *Compréhension* – Les élèves imaginent qu'ils peuvent un jour être impliqués dans un recensement canadien en tant qu'agents. En lisant l'article sur le recensement qui précède, ils doivent écrire les raisons pour lesquelles existe le recensement, de façon que, s'ils font plus tard du porte à porte avec les formulaires de recensement, ils se sentent à l'aise en répondant aux questions des résidents sur la raison d'être du recensement et la nécessité de la participation des résidents.

POURQUOI IL FAUT «ÊTRE DU NOMBRE»

Cocher oui ou non selon le cas :

	OUI	NON
1. Le recensement constitue la plus grande consultation du gouvernement canadien auprès du peuple canadien.	☐	☐
2. L'information individuelle partagée dans un recensement fait partie du domaine public.	☐	☐

	OUI	NON
3. Le nombre de députés fédéraux à faire élire au Parlement canadien est déterminé à partir des données recueillies lors du recensement canadien.	☐	☐
4. Les recensements canadiens se font aujourd'hui tous les cinq ans.	☐	☐
5. La mise en marché et le marketing de produits canadiens se font à l'aide de données recueillies lors des recensements.	☐	☐

3. *Compréhension* – Les élèves répondent à des questions oralement ou par écrit, révélant ainsi le degré auquel ils ont saisi les détails importants dans le passage lu.

ex. : 1. Qui exige qu'on participe au recensement canadien?
2. Combien de familles canadiennes participent au recensement?
3. Que sont les origines du recensement canadien?
4. Qu'est-ce que le recensement canadien peut contribuer aux écoles francophones du Canada?
5. Comment se sert-on des statistiques compilées à un recensement?

Activités de post-lecture

1. **Activité de compréhension orale**

On a déjà suggéré que l'écoute d'une annonce sur le recensement canadien pourrait servir très utilement d'activité de pré-lecture. Une telle activité pourrait aussi s'utiliser comme activité de post-lecture. Dans ce cas, les élèves pourraient comparer le genre d'information véhiculée sous forme orale et imprimée pour y trouver les points communs et les différences.

2. **Activité de production orale**

Les élèves peuvent jouer une scène dans laquelle un agent de recensement discute avec un propriétaire canadien, sur le pas de la porte. Un des scénarios possibles montre le propriétaire mécontent d'avoir toujours à remplir des formulaires pour le gouvernement et donc peu enclin à participer. L'agent de recensement, tout en restant diplomate, doit convaincre ce résident de la nécessité de sa participation au recensement.

3. **Activité d'expression écrite**

   On peut demander aux élèves d'écrire un rapport succinct en français, où ils expliquent les raisons pour lesquelles a lieu le recensement et pourquoi la participation de tous les Canadiens est nécessaire lors d'un recensement national.

Durant tout le processus de lecture, on utilise donc diverses activités à l'intérieur de chaque phase, mais c'est le même contexte ou domaine d'expérience qui les recouvre toutes. Les connaissances sont constamment recyclées sous forme orale ou écrite, ce qui offre une exposition suffisante et permet de se servir du même contenu de lecture original sous plusieurs modes. On suggère donc que les enseignants qui abordent la compréhension écrite à l'aide des phases mentionnées ci-dessus ou en les adaptant (suivant l'évolution de leur propre style d'enseignement), pourront aider leurs élèves à développer d'excellentes habiletés et stratégies de lecture, ce qui leur sera utile à la fois dans la classe et à l'extérieur.

Production écrite

La production écrite est une habileté de production vu qu'elle exige de celui qui écrit un rendement dans un échange communicatif. Comme son équivalent au plan oral, la production écrite se développe suivant une certaine séquence selon les types de textes que va produire l'apprenant, c'est-à-dire allant de la copie et de la formulation d'expressions et de phrases simples jusqu'à la rédaction de travaux écrits de façon indépendante, révélateurs d'une expression de pensée cohérente et cohésive, telle qu'on la trouve dans des textes comme les discours protocolaires et les dissertations, les essais et traités académiques. Les textes écrits peuvent être préparés ou spontanés, interactifs ou non interactifs. Chacun d'eux sera développé différemment dans la classe de langue seconde.

Tout d'abord, il est essentiel de faire la distinction entre les divers types de textes écrits que l'on peut produire. Comme avec la langue orale, il existe deux catégories principales de textes écrits : 1) les textes interactifs, qui font intervenir au moins deux individus impliqués mutuellement et de façon active dans une communication écrite (ce genre de discours écrit est typique des textes spontanés ou non préparés, comme des échanges de journaux personnels ou de lettres entre amis) et 2) les textes non interactifs, dans lesquels le rédacteur produit un texte écrit mais ne s'attend pas que son discours suscite une réaction directe. Ce genre d'écrit est presque toujours préparé, soit totalement, soit partiellement, et suivi de plusieurs brouillons qui sont révisés et réécrits. Ce processus est surtout utilisé pour la rédaction de documents à publier (livres, articles, poèmes , etc.) ou à des fins didactiques (compositions, travaux de trimestre ou de semestre, comptes rendus de livres, etc.). La plupart du temps, la rédaction préparée possède les caractéristiques suivantes : 1) la pensée est claire et bien organisée, 2) on trouve peu d'expressions ou de mots incorrects et

3) on perçoit un enchaînement logique dans l'argumentation. La rédaction spontanée par contre est souvent caractérisée par une expression abrégée, des phrases incomplètes, un plus grand nombre d'erreurs qu'on ne le tolérerait normalement dans un document plus officiel, avec des preuves manifestes d'auto-correction visible dans les ratures et le remplacement de mots par d'autres, et ainsi de suite.

Tandis que les sortes de textes interactifs/non interactifs ont des caractéristiques typiques, il se peut qu'il y ait un certain chevauchement entre les deux. Dans une lettre ou carte postale d'une importance particulière envoyée à un ou une amie, ce qui relèverait normalement de la communication écrite spontanée prendrait ici une autre forme : avant d'écrire la version finale, on pourrait faire un premier brouillon rapide en notant quelques idées, ce qui n'exclut pas la présence d'éléments non préparés. Pareillement, une demande écrite en bonne et due forme, qui est normalement bien préparée, peut être soumise à une révision finale rapide juste avant d'être remise en main propre ou expédiée. Le contexte et le but de la communication écrite peuvent donc être un facteur dans la détermination du degré de spontanéité ou de préparation d'un texte écrit.

On s'attend généralement que la production écrite soit plus préparée et donc plus précise et exacte que la production orale. La raison en est que tout écrit, même ce qui relève de la rédaction spontanée, donne à l'apprenant l'occasion de faire une pause et de réfléchir un tant soit peu, avant de passer à la production de son discours écrit. En outre, la rédaction que l'on percevait dans le passé surtout en termes de produit, l'est actuellement plus en termes de processus; c'est-à-dire que le produit éventuel n'est qu'une étape - même si c'est l'étape finale - dans un processus global où se déroule une activité expérientielle avec le sujet sur lequel on écrit, la possibilité d'une exploration orale du thème, suivie de la rédaction des premiers brouillons qui sont ensuite améliorés et réécrits pour devenir finalement le produit écrit. C'est à l'enseignant d'orchestrer des activités qui tiennent compte globalement de cette séquence dans la classe, ce qui motivera les apprenants et les amènera à voir leur écriture en ces mêmes termes de processus.

Dans la classe, les activités de production écrite dépendront de trois facteurs : 1) le but de la production écrite (qu'il s'appuie sur l'expérience, la communication ou la langue), 2) le genre d'activités d'expression écrite planifié et 3) le niveau linguistique-communicatif des élèves. Les élèves du niveau **Débutant** s'impliqueront plus en général dans des activités d'expression pré-écrite, comme la copie et la dictée simple, tout en améliorant l'orthographe grammaticale. Ils peuvent aussi commencer des activités de rédaction collective, comme celle de contribution à la rédaction d'un journal de classe. On donnera davantage d'occasions aux élèves de niveaux **Intermédiaire** et **Avancé** pour bien écrire, en les laissant produire un texte qui résulte de la rédaction de plusieurs brouillons, processus grâce auquel est graduellement atteint un plus grand niveau de précision dans l'expression.

Lorsqu'on choisit une activité de production écrite, c'est l'objectif de cette activité qui va déterminer le genre de «produit» auquel s'attendra l'enseignant. Si l'activité écrite est, par exemple, un exercice quelconque de grammaire, le type de «produit» auquel on pourra s'attendre sera bien sûr la réponse correcte du point de vue grammatical. Des activités de ce genre ne sont pas cependant considérées comme communicatives, vu qu'elles ne sont pas porteuses de messages pertinents pour l'apprenant et qu'elles ne résultent pas non plus d'un manque d'information à combler.

Malgré cela, à l'égal des activités similaires sur le plan oral, les activités non-communicatives jouent réellement un grand rôle dans le développement des habiletés linguistiques des élèves, mais les enseignants doivent, là encore, s'assurer que les exercices structuraux ou mécaniques choisis pour développer certaines structures linguistiques, se situent vraiment dans le cadre du contexte envisagé et sont pertinentes au vécu de l'élève (voir l'exemple relevant du domaine d'expérience «la nourriture» et du verbe «prendre» à la pages 64 dans la section précédente sur la production orale). De même, dans le contexte des fêtes et célébrations, en particulier les anniversaires, dans lequel l'élève apprend/revoit l'utilisation des verbes «être» et «avoir», on peut poser des questions comme «Quand est la fête de ta sœur?» et «Quel âge a-t-elle?», qui font toutes deux partie de la gamme du vécu général de l'élève et pour lesquelles la réponse écrite fait appel à l'utilisation contextualisée et constamment renforcée des verbes «être» et «avoir». Par contre, une question comme : «Quelles caractéristiques a le temps des fêtes dans le midi de la France?», posée à des élèves de quatrième année est normalement au-delà de leur vécu, en général hors de propos et peu susceptible de leur fournir une occasion satisfaisante de s'exercer à écrire en français. Il faut donc toujours intégrer les exercices linguistiques dans un contexte et les rendre pertinents pour l'élève quant à ses intérêts, son expérience et sa maturité.

L'objectif d'une activité écrite peut aussi déterminer si l'activité va viser un but communicatif. Pour qu'un «produit» écrit puisse être étiqueté «communicatif», il doit essentiellement posséder toutes les caractéristiques d'une activité communicative auxquelles on a fait allusion plus haut (Tremblay, 1989). Dans des activités communicatives écrites, on demande aux élèves de fournir l'information nécessaire ou qui leur manque pour faire leur devoir écrit. Les activités communicatives écrites consistent en des tâches comme la rédaction d'une demande d'emploi ou d'une liste d'épicerie, l'envoi d'une lettre d'affaires ou d'une lettre à un ami, ou le fait d'écrire rapidement un message téléphonique. Dans le cas de la liste d'épicerie, par exemple, l'enseignant peut suggérer que, si la classe organise un pique-nique, il faudra qu'elle se procure plusieurs articles. L'enseignant peut faire faire un remue-méninges collectif aux élèves sur quelques articles, qui sont alors inscrits au tableau, et demander ensuite à chacun d'écrire les autres articles qu'il aimerait voir figurer au menu. Les idées peuvent alors être mises en commun et les préférences comparées, de plus petits

groupes ou des groupes de deux échangeant leurs avis sur la question. Ce type d'activités favorise un passage interactif des activités de production écrite à celles de production orale. La première fois que les élèves procèdent à une révision mutuelle, on peut leur faire étudier la liste d'un de leurs pairs et y corriger les erreurs d'orthographe. Une activité de ce genre permet de faire utiliser aux élèves leurs connaissances linguistiques dans un contexte donné, tout en les amenant, sur le plan de l'attitude, à percevoir tout acte de rédaction comme un processus.

Comme on l'a fait remarquer précédemment, les activités peuvent être de caractère soit purement communicatif, soit à la fois communicatif et expérientiel. Dans le cas de la production écrite, on peut employer des techniques et procédures très semblables à celles discutées lors du traitement d'habiletés : remue-méninges individuel des réponses par écrit, simulation d'une demande d'emploi, rédaction de réponses à un sondage, etc. Dans le cas de la rédaction cependant, ces techniques et procédures peuvent être utilisées dans des activités communicatives ou à la fois communicatives et expérientielles.

Pour la simulation de la demande d'emploi par exemple, une technique communicative peut exiger des élèves qu'ils écrivent une liste d'emplois pour lesquels ils pourraient faire une demande pour un emploi d'été. S'ils ne connaissent pas tous les termes appropriés en français, ils pourront parfois deviner, se reporter à un dictionnaire français ou bilingue ou encore vérifier auprès de leurs camarades de classe ou de leur enseignant. Dans ce cas, les idées sont bien sûr communiquées en français, mais le but visé par l'activité est très spécifique, c'est-à-dire que les connaissances des élèves sont orientées vers le développement d'un vocabulaire recouvrant les possibilités d'emploi ou les métiers et professions, et s'appuyant sur ce qu'ils savent en général du domaine d'expérience, soit dans ce cas, «le monde du travail». Il y a en plus un manque d'information à combler car les élèves ne sont pas toujours sûrs des termes qui conviennent, devinent les noms des emplois en contexte et testent et confirment leurs hypothèses en travaillant à combler les lacunes.

On peut cependant rendre le scénario de la demande d'emploi vraiment expérientiel en faisant, par exemple, écrire rapidement aux élèves leurs préférences personnelles pour un emploi d'été. Le vocabulaire développé est maintenant relié à leurs propres expériences et intérêts et il en est issu. Après avoir fait une liste succincte, ils peuvent rédiger un curriculum vitae ou plusieurs, en soulignant les qualités ou l'expérience personnelle qui les rendraient particulièrement aptes pour tel emploi. En outre, à l'étape du brouillon, on peut enseigner du vocabulaire-clé ou certaines pratiques non connues, comme le fait de commencer les lettres d'affaires directement avec Monsieur/Madame, et non, à la différence des lettres adressées à un ami, avec Cher/Chère ou Mon cher/Ma chère; comme le fait aussi de conclure une lettre d'affaires par une formule de politesse plus élaborée qu'en anglais, par exemple «Je vous prie d'agréer, Monsieur/Madame, l'expression de mes salutations

distinguées» avant de signer la lettre). Les brouillons préliminaires peuvent aussi être échangés entre des élèves travaillant deux par deux ou en petits groupes, être soumis à une critique constructive, repensés, remis à l'enseignant qui en fait une critique plus approfondie, pour finir par ressembler de plus près à une véritable demande d'emploi. De cette façon, l'accent mis sur la langue vient appuyer l'activité expérientielle du début. Ce sont les élèves qui sont à l'origine de cette expérience qui peut être reliée et intégrée à ce qu'ils ont fait et à ce qu'ils feront dans la vie réelle, là où ils détiennent le rôle-clé de décideurs.

Il existe un grand nombre d'activités d'expression écrite qui peuvent être planifiées et utilisées à tous les niveaux (**Débutant, Intermédiaire** ou **Avancé**). Ce qui va changer est le point central de l'activité ainsi que sa complexité. On peut aussi voir les activités de production écrite comme formant une séquence avec des activités d'expression orale, par exemple, ou comme activités de post-écoute ou de post-lecture. Dans ce sens, comme on l'a illustré plus haut, le travail écrit ne se fait pas dans l'isolement, mais s'intègre plutôt à tous les domaines d'habiletés langagières. En outre, dans la rédaction, comme dans l'écoute et la lecture, on propose trois grandes phases pour le développement des habiletés de production écrite : 1) la phase de pré-écriture, 2) la phase d'écriture et 3) la phase de réécriture. Cette proposition est tout à fait en accord avec la perception de l'écriture comme activité dérivant d'un processus plutôt qu'aboutissant à un produit.

Dans l'écriture comme dans la lecture, la **phase de pré-écriture** implique que l'on s'engage dans des activités préliminaires actives/expérientielles et orales, avant de passer aux activités écrites proprement dites. Cette phase de «création d'ambiance» est la même pour l'écriture. Mentionnons que ceux qui pratiquent l'enseignement intégré de la langue seconde devraient revoir la façon de procéder, par exemple dans les sections qui précèdent sur l'écoute et/ou la lecture, dans le présent document.

Pour la pré-écriture en particulier, on suggère un grand nombre d'activités, qui peuvent convenir plus ou moins bien selon le niveau de maturité cognitive et/ou linguistique, le sujet/thème étudié, et ainsi de suite. Un exemple d'activité de pré-écriture convenant à tous les niveaux, consiste à lire de la documentation concernant le sujet sur lequel les élèves devront aussi écrire. Dans ce domaine, Krashen (1982) défend l'idée que l'on en arrive à comprendre l'information et à écrire de façon compétente, par le biais de nombreuses lectures accompagnées de rédaction. Autrement dit, on peut trouver dans des lectures choisies un modèle de bonne rédaction, en termes de précision linguistique, d'organisation et présentation logique des idées ainsi que de créativité ou originalité d'expression. Ces lectures doivent être adaptées au niveau développemental de la compétence langagière des élèves et ces derniers peuvent y être exposés initialement par le biais d'une activité intégrative ou de pré-écriture. La recherche citée par Krashen (1982) confirme les intuitions que l'on peut avoir quant à l'influence de lectures de qualité dans une langue donnée, sur l'efficacité, la richesse et la variété de notre production écrite.

En outre, les activités de pré-écriture visent généralement à aider les élèves à commencer à rédiger leurs travaux. Il est utile de rappeler ici que, si les textes écrits peuvent être préparés ou spontanés et interactifs ou non interactifs, la plupart de ce qu'on écrit dans la vie réelle est évalué sur la base d'un produit fini, bien formulé et retravaillé. La production écrite qui consiste à ne faire qu'une seule rédaction, à revoir la première rédaction que comme la dernière, est l'attitude de celui qui voit l'écriture uniquement en termes de produit. Il ne se rend pas compte que la rédaction de la plupart des textes constitue un processus s'appuyant d'abord sur un «griffonage» et un jeu d'idées. Ce processus se poursuit par l'écriture d'un premier brouillon sur lequel on revient et que l'on retravaille peut-être un nombre infini de fois jusqu'à ce qu'on décide d'une version finale, quel que soit son but communicatif. Cela ne signifie pas que les élèves doivent s'engager uniquement dans un type de rédaction où ils font plusieurs brouillons. On devrait au contraire leur fournir l'occasion de se lancer dans certaines activités d'expression écrite où l'interaction est spontanée, comme dans les exemples suivants : messages téléphoniques, listes d'épiceries, notes de rappel, et ainsi de suite. Dans ce genre d'écrits, comme dans la production orale non répétée, la tolérance pour l'erreur et l'ambiguïté ou le manque de précision est beaucoup plus grande. En ce qui nous concerne cependant, nous allons ici nous concentrer surtout sur des types d'écrits plus protocolaires, préparés et non interactifs, écrits qui entreraient dans la catégorie de la composition. On verra que cette façon d'écrire, dans laquelle les élèves vont raffiner leur expression, s'intégrera et sera bénéfique à leur production écrite plus spontanée.

Lorsqu'on aidera les élèves à commencer à écrire leurs devoirs ou compositions, il faudra donc faire bien attention qu'ils comprennent le type de discours écrit dans lequel ils s'engagent : descriptif, narratif, interprétatif ou analytique-argumentatif. L'objectif de nos écrits tend à définir la nature de leur expression. Les activités de pré-écriture peuvent consister à : 1) faire un remue-méninges d'idées ayant un rapport avec un sujet de rédaction, 2) aider les élèves à prévoir le contenu possible/probable de leur production écrite, 3) aider les élèves à organiser leurs idées et à résoudre des problèmes de forme, 4) réviser ou fournir du vocabulaire pertinent, 5) écrire un journal, 6) méditer/imaginer, 7) faire des analogies ou 8) écrire librement (faire du remue-méninges sur papier). Le journal personnel par exemple permet d'établir un dialogue continu entre élèves et enseignant. Pour rester dans la ligne de pensée de Magnan (1985) et adapter une de ses suggestions, on peut utiliser des tâches associées à des niveaux de compétence communicative inférieurs comme de très bonnes étapes de pré-écriture pour des tâches de rédaction au niveau immédiatement supérieur; dans la classe de niveau **Débutant** par exemple, les élèves font une liste des objets pour se préparer à décrire leur classe à un niveau supérieur. La méditation ou imagination peut être reliée au réseau sémantique (Schultz, 1991), alors qu'un thème est choisi et qu'on sollicite des idées de la part des élèves (c'est-à-dire, qu'on leur fait faire un remue-méninges, l'instructeur/facilitateur jouant le rôle de secrétaire-rapporteur au tableau ou sur un rétroprojecteur). On demande alors aux élèves de relier leurs idées ou d'en faire une «trame d'idées ou

de mots» en traçant des lignes et des flèches pour former des groupes d'idées. Au cours de cette étape faisant suite au remue-méninges, on peut éliminer toutes les idées qui ne se rapportent pas au sujet. C'est essentiellement à cette étape de la pré-écriture qu'intervient l'imagination ou la visualisation (Emig, 1978; Barnett, 1989), c'est-à-dire que les élèves «voient» réellement leurs idées en termes qu'ils perçoivent les structures d'organisation qui pourraient former la base d'une première version écrite de leurs idées comme un tout cohérent, accroissant par le fait même leur développement cognitif global.
L'établissement d'analogies peut consister à : 1) comparer le traitement d'un même sujet dans une présentation écrite et dans une présentation orale, 2) comparer le traitement d'un même sujet par deux auteurs différents, ou 3) lire un récit où se manifeste un point de vue particulier puis faire un remue-méninges ou une rédaction libre sur la façon de raconter ce récit d'un point de vue différent.

Ces activités de pré-écriture, comme on le voit ci-dessus, sont en constante interaction avec les activités d'écoute, orale et/ou de lecture. En outre, elles posent les fondements de la rédaction proprement dite et des activités de réécriture ultérieures, ou en préparent la voie.

Si l'on se rapporte à l'exemple de la demande pour un emploi d'été, dans une unité intégrée sur «le monde du travail», il existe tout un éventail d'activités de pré-écriture possibles, permettant aux élèves de concentrer leur attention sur ce sujet. L'enseignant peut leur demander d'abord de faire oralement un remue-méninges sur les sortes d'emplois d'été qu'ils aimeraient avoir. Ils peuvent ensuite choisir un domaine de travail à explorer plus à fond, parmi ceux qui suscitaient le plus d'intérêt. On peut par exemple leur demander d'écrire rapidement en français, sur une feuille, toutes les qualités et expériences personnelles qu'ils possèdent et qui, selon eux, les aideraient à obtenir cet emploi. À ce stade, on peut s'occuper des questions de vocabulaire, puisqu'elles présentent un intérêt immédiat et qu'elles sont très pertinentes. En outre, dans une discussion orale ultérieure, au cours de laquelle les élèves mettront leurs idées en commun, on pourrait leur demander si, dans une interview orale, ils accorderaient un traitement semblable ou différent à certains éléments-clés qu'ils ont soulignés dans leur demande écrite. Avant de se lancer dans un premier brouillon, ils peuvent aussi noter les groupes d'idées afin que, à des fins de séquence et d'organisation, ils reçoivent dès le début de l'aide pour regrouper leurs idées selon un mode relativement cohérent.

Dans un programme de langue seconde où l'on voit plus la production écrite en termes de processus que strictement de produit, et comme visant la communication - ce qui est représentatif des diverses activités aboutissant à mettre les idées sur papier - on remarque que la phase d'écriture proprement dite consiste surtout à rédiger plusieurs brouillons. Cette opinion reflète une façon de voir la production écrite efficace comme une interaction entre trois entités : l'auteur, le texte et le lecteur (Osterbolm, 1986 : 119).

Voir **l'écriture** comme un processus implique donc que l'on considère la production écrite comme étant une suite de brouillons. Une fois qu'on s'est lancé dans un choix d'activités de pré-écriture appropriées, on peut passer aux activités écrites qui peuvent, dans une série de brouillons, porter en particulier sur les points suivants : 1) la prise de décisions continuelle quant aux choix des mots, à la syntaxe, à la forme, au style et à l'organisation, 2) la révision de ce qui a été écrit, suivie de l'anticipation et de la répétition de ce qui doit suivre, 3) le bricolage et la reformulation, et 4) la pause-réflexion portant sur le caractère essentiel de ce que l'on produit sous forme écrite. (Cooper, 1975). Dvorak (1986), Krashen (1982) et Zamel (1983) font partie d'un vaste groupe de chercheurs étudiant les qualités et pratiques caractéristiques de la capacité des écrivains doués pour la production écrite dans leur langue maternelle ou dans une langue seconde. Ces auteurs ont démontré sans exception que les individus les plus efficaces dans leur communication écrite, manifestent des comportements comme : 1) le fait de planifier, revoir et réviser plus à fond que des écrivains médiocres, 2) le fait de se préoccuper plus de la substance, d'examiner et d'expliquer leurs idées avant de se soucier de la précision grammaticale ou de trouver le mot juste, et 3) le fait de comprendre et d'accepter que le fait de rédiger plusieurs brouillons ne devrait représenter ni une menace ni une vexation.

On écrit bien sûr en ayant un but en tête. Les activités reliées à l'écriture comprennent : les comptes rendus de livres, les demandes d'emplois, les exercices descriptifs, les lettres d'affaires ou adressées à des amis, et ainsi de suite. Il y a de multiples raisons d'écrire et les activités écrites dans la salle de classe peuvent être tirées de situations réelles dans lesquelles quelqu'un écrirait. C'est cela qui constitue l'essentiel du contenu de la production écrite. Comme le fait de remplir des espaces et d'ajouter des terminaisons à des mots, par exemple, ne sont bien sûr pas des activités écrites que l'on fait normalement dans la vie réelle, elles ne sont pas représentatives des activités d'expression écrite dans lesquelles les élèves se mettraient à écrire à des fins communicatives/expérientielles.

Ce qu'il faut en outre changer, au-delà du contenu, c'est notre attitude philosophique et celle de nos élèves à l'égard de l'écriture, si l'on veut que l'écriture comme processus puisse devenir une réalité. Cela implique une modification de notre point de vue sur le rôle de l'écrivain, du texte et du lecteur.

Celui qui écrit se livre plus à la recherche/investigation expérientielle, prend plus de risques et expérimente davantage. Il voit son rôle comme plus marqué par l'analyse, l'interprétation et l'expression personnelle que par la grammaire, l'orthographe et la connaissance du dictionnaire. L'attention au détail devient secondaire à la communication d'un message cohérent. En outre, ces élèves/écrivains comprennent l'importance d'accepter la formulation imparfaite d'une idée ou d'une expression de façon à avancer dans le processus de composition, ce que Flower (1985) appelle la «satisfaction», acceptant aussi que dans des brouillons successifs, ils vont raffiner et parfaire leur performance écrite. Mais

un tel changement dans l'attitude des élèves-écrivains ne va pas se produire facilement ni rapidement. Comme le fait remarquer Barnett (1989 : 37), «L'expérience [de la transition à] ce système a révélé - ce qui ne devrait surprendre personne - que beaucoup d'élèves soumettent au début une deuxième version qui ressemble de très près à un premier brouillon recopié, soit par habitude, soit par paresse, soit parce qu'ils n'ont pas compris ce qu'on attendait d'eux.»*

Le rôle du texte lui aussi est perçu différemment. Bien qu'il existe une sorte de convention d'ordre juridique à l'effet que ce qui est écrit est immuable, la perception de l'écriture en tant que processus est que les textes sont des versions ou des brouillons - c'est-à-dire une suite d'approximations - de ce qui aboutira à une version finale d'un acte donné d'expression/communication écrite. Par conséquent, il faut jouer avec le texte, faire des essais, le revoir, le reconsidérer puis le réécrire d'un certain point de vue puis d'un ou de plusieurs autres, et le voir comme un produit potentiel constamment soumis à la révision et à la réécriture.

Le lecteur aussi, que ce soit l'enseignant, un pair ou l'écrivain même, va voir son rôle changer dans le programme de langue seconde, lorsque l'accent est mis sur l'écriture en tant que processus. Pour être logique d'un point de vue philosophique et réceptif en ce qui regarde les rôles ci-dessus, le lecteur devra s'impliquer davantage dans le message textuel de l'écrivain. En fait, compte tenu de l'aisance langagière de l'enseignant ou du lecteur par exemple, si celui-ci offre une rétroaction aux élèves uniquement sur leurs erreurs formelles de surface, il risque de perpétuer la tendance de l'élève-écrivain à se concentrer presque exclusivement sur la précision. Il devrait au contraire dépasser la forme pour offrir une critique constructive aux écrivains, consistant par exemple à leur faire remarquer le manque de clarté de leur présentation ou le manque de simplicité dans l'organisation des idées. Les brouillons initiaux devraient aussi contenir une rétroaction appropriée à leur nature intérimaire, et seules les versions finales devraient être soumises à une évaluation sommative. La réaction aux idées de l'élève a des effets positifs : 1) elle renforce et confirme ses habiletés à écrire, lui donnant le sentiment qu'il peut réellement écrire, 2) elle l'encourage en lui faisant voir les autres intéressés et stimulés par ce que lui-même a écrit et 3) elle augmente son empressement à se lancer dans un autorévision légitime sur une série de brouillons.

En prenant de nouveau l'exemple de la demande pour un emploi d'été, on peut demander aux élèves, après qu'ils ont écrit leur premier brouillon, de l'échanger avec celui d'un de leurs pairs pour obtenir une critique constructive. Une autre fois, l'enseignant peut aussi choisir un brouillon anonyme, le mettre sur un transparent et se concentrer avec toute la classe sur un ou deux aspects seulement, c'est-à-dire la suite et l'organisation des idées, la créativité et la priorité accordée à une idée, etc. On peut ensuite proposer aux élèves de

**Traduit de l'article : « Writing a process. » The French Review, 63(1).*

les conserver tous brouillons de leur lettre dans un classeur jusqu'à ce qu'ils soient prêts à soumettre une version finale, celle qu'ils enverraient pour faire une vraie demande d'emploi. Leurs différentes versions, correspondant aux stades initial, avancé et final, peuvent faire l'objet, dans la classe, d'une comparaison et d'une discussion. Le **Guide d'évaluation des élèves** contient de nombreuses autres idées sur la façon d'évaluer ce qu'écrivent les élèves, en accord avec la perception qu'on a de l'écriture vue comme un processus.

La **phase de réécriture** a comme raison d'être l'ébauche d'une version finale de l'expression écrite dans un but communicatif donné. À ce stade, l'écrivain réfléchit sur le produit fini et y apporte les révisions finales jugées nécessaires. En général, il est important à ce moment-ci que le travail écrit reçoive une réponse (dans le cas d'une lettre ou d'un journal personnel par exemple), soit affiché (dans le cas de comptes rendus de lecture ou de compositions par exemple), ou encore soit publié (dans le cas d'un livre de poèmes ou d'un autre type de textes écrits par la classe par exemple). Dans le cas des demandes d'emplois, l'enseignant peut essayer de trouver des entrepreneurs ou gens d'affaires qui répondraient brièvement aux lettres, ou encore l'enseignant pourrait le faire lui-même. La réaction devrait porter ici sur les chances d'atteindre le but visé par la demande, c'est-à-dire l'obtention d'un emploi et les raisons pour lesquelles cette demande a abouti ou non.

Le processus de rédaction est long et complexe. Il peut et il devrait s'appuyer sur les autres domaines d'habiletés : compréhension orale, production orale et compréhension écrite. Si on les perçoit et qu'on les traite comme un processus, les activités de production écrite (pré-écriture, écriture et réécriture) peuvent acquérir un sens et devenir d'importants auxiliaires du développement cognitif et linguistique global des élèves.

Stratégies d'apprentissage

Dans la section intitulée «Composantes du programme d'études», on a défini l'éducation langagière générale et illustré ses applications en termes de stratégies d'apprentissage. Cette section offrait aussi aux enseignants plusieurs exemples des types de stratégies applicables aux domaines cognitif, socio-affectif et méta-cognitif. De plus, comme on l'a vu dans les discussions sur les divers domaines de l'habileté langagière, les stratégies d'apprentissage jouent un rôle important dans l'acquisition de ces habiletés. L'objectif de la présente section n'est cependant pas de reprendre la discusison précédente, mais plutôt de décrire quelques activités différentes de celles mentionnées dans d'autres parties du **Guide d'enseignement** et faisant appel à des stratégies qui améliorent l'acquisition d'une langue seconde. On encourage en outre les enseignants à lire l'ouvrage d'Oxford, *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know* (1990), qui abonde en activités pratiques relatives à l'identification des stratégies et à leur application.

Dans l'enseignement quotidien, les enseignants remarqueront que les élèves ne se rendent pas compte pour la plupart qu'ils utilisent des stratégies pour «apprendre» ou «faire» quelque chose. Oxford (1990) suggère qu'il faudrait faire prendre conscience de ce fait aux élèves pour améliorer leur apprentissage et leur utilisation de la langue cible. Il existe des ressources pédagogiques commerciales «Élans - Unité zéro» (Centre Éducatif et Culturel, inc.) destinées à enseigner aux élèves la façon d'utiliser les stratégies de leur langue maternelle pour comprendre la langue seconde. Ces activités tournent, pour l'essentiel, autour de l'utilisation de textes dans la langue maternelle des élèves et de questions qui les amènent à réfléchir sur ce qu'il font pour comprendre des textes qu'ils lisent ou écoutent. Les élèves travaillent ensuite en groupes pour voir comment les autres abordent ces mêmes textes, et ce pour prendre conscience du fait qu'il existe d'autres «manières» (c'est-à-dire stratégies) de le faire, et que leurs pairs les utilisent. En prenant conscience des stratégies qu'ils utilisent, les élèves en viennent à percevoir l'apprentissage de la langue seconde comme quelque chose qui n'est après tout pas si difficile, car il y a une solution pour le faire.

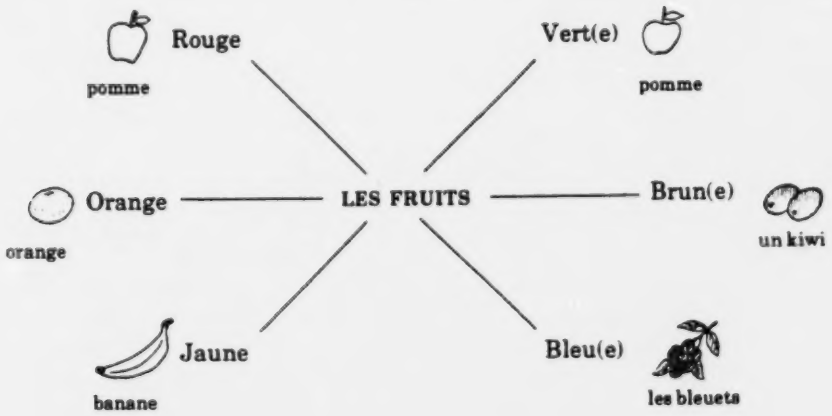
L'activité suivante en est une que les enseignants aimeront peut-être faire avec leurs élèves. Ils peuvent trouver un texte à écouter ou à lire dans la langue maternelle des élèves, qui soit bien au-delà de leurs sphères de connaissances et de leur niveau de compréhension orale et/ou écrite, comme un article de chimie très spécialisé. L'élève doit écouter ou lire une partie du texte et écrire brièvement ce qui, selon lui, est le sujet de l'article. On lui demande ensuite de réfléchir au genre de choses qu'il a faites pour comprendre le texte, et de les mettre par écrit au fur et à mesure de sa réflexion. On met au tableau toutes les réponses des élèves en les classifiant et en leur donnant un nom ou vice versa. Le processus qui consiste à les nommer peut inclure des stratégies comme le fait d'émettre des hypothèses, de deviner, de parcourir, de feuilleter, de prendre des notes, et ainsi de suite. Le résultat de ce processus de classification et de nomination est que les élèves ont maintenant un langage en commun pour discuter de l'utilisation des stratégies. Ce langage leur permet d'ailleurs de savoir personnellement à quelles stratégies ils font appel lorsqu'ils réalisent une activité de compréhension ou de production.

Pour continuer à illustrer l'utilisation des stratégies, l'enseignant prend maintenant un texte en langue seconde, qui soit de préférence simple, mais authentique. Les élèves passent par le même processus que ci-dessus et une fois encore, essaient de comprendre le texte. En se servant de la liste des stratégies établie pour leur langue maternelle, ils peuvent contrôler et vérifier quelles stratégies sont les mêmes et lesquelles sont différentes. Ce genre d'expériences fera prendre conscience aux élèves non seulement de ce qu'ils font lorsqu'ils «apprennent», mais aussi de «ce» qu'ils font pour négocier avec l'inconnu et le non-familier. Ils s'apercevront bientôt que l'apprentissage de la langue seconde n'est pas différent de celui de la langue maternelle. Cette notion est illustrée dans les activités suivantes, qui vont faire l'objet d'une discussion.

Un type d'activités cognitives utilisé dans d'autres domaines d'études que celui de la langue seconde est la création d'une **trame sémantique** que l'on appelle aussi «réseau sémantique». Cette activité comprend un remue-méninges des idées et l'établissement de rapports logiques entre des mots ou des expressions. Pour la classe de langue seconde, c'est un excellent moyen de bâtir le vocabulaire actif et passif des élèves, tout en leur offrant un moyen de visualiser ce vocabulaire, vu que les dessins et les réseaux reliant mots ou expressions sont souvent utilisés afin que ces mêmes mots ou expressions puissent être emmagasinés visuellement dans la mémoire à long terme.

Au niveau **Débutant**, ce type d'activités peut être utilisé pour le développement du vocabulaire. Dans le domaine d'expérience «l'alimentation» par exemple, les **fruits** peuvent être au centre de la trame, et les six rayons partant du centre peuvent signaler les couleurs des fruits, auquel cas la tâche de l'élève consiste à classifier les fruits connus selon leur couleur. Cette trame sémantique pourrait ressembler à la figure 9 ci-dessous.

FIGURE 9
TRAME SÉMANTIQUE POUR CONSTRUIRE UN VOCABULAIRE



Comme on le voit, la trame peut être complétée à l'aide de mots écrits ou de dessins, ou encore une combinaison des deux.

Aux niveaux **Intermédiaire** et **Avancé**, on peut utiliser les trames sémantiques pour faire un remue-méninges sur les idées ou les expressions-clés éventuellement nécessaires à la préparation d'un questionnaire ou d'un débat par exemple.

Une autre sorte d'activités qui aide à graver dans la mémoire le vocabulaire enseigné, est la technique de la **réponse active non verbale**. Ce genre d'activités amène réellement l'élève à faire des mouvements ou des gestes pour emmagasiner dans sa mémoire certaines expressions linguistiques. On peut considérer les charades comme une forme de réponse active non verbale, vu que

les signaux et/ou symboles servent à définir quelque chose. L'essentiel de ces activités consiste donc à faire «mimer» aux élèves à l'aide de gestes la ou les expressions enseignées ou revues. En participant de façon active à l'acquisition des expressions linguistiques, les élèves se concentrent sur le rapport entre la signification et le geste. Les activités de ce genre concernent spécialement les élèves dont le style d'apprentissage privilégié est kinesthésique; cependant, pour les autres élèves dont le style d'apprentissage est plutôt visuel ou auditif, les activités kinesthésiques offrent une modalité d'apprentissage différente. Ces techniques sont de plus très motivantes et les élèves les trouvent «amusantes». Ils ne se rendent pas compte qu'ils sont en train de déployer et d'appliquer des stratégies pour apprendre et retenir la langue et ils voient par conséquent l'apprentissage comme moins ennuyeux.

Une autre utilisation de l'apprentissage kinesthésique est la **lecture dramatisée**, qui combine la lecture à haute voix d'un texte par les élèves et leur participation physique à un rôle dans l'histoire; c'est-à-dire qu'un texte normal devient un texte avec scénario car le narrateur dirige ses camarades lorsqu'ils miment les actions décrites dans le texte lu. En outre, ces élèves, qui sont maintenant «acteurs», doivent suivre leur propre copie du texte, vu qu'ils sont responsables de tout dialogue qui s'y trouve. Ces dialogues sont maintenant lu par les «acteurs» comme s'ils participaient à une conversation. Ce type d'activité encourage donc à s'exercer à reconnaître les sons et symboles, de même qu'à associer les expressions linguistiques à des mouvements du corps. En outre, la lecture dramatisée, qui est aussi une forme de jeu de rôles, peut aider les enseignants à apprendre aux élèves à utiliser les attributs paralinguistiques qui accompagnent nombre d'énoncés oraux, comme la distance sociale, les silences, les pauses, etc., aspects de l'enseignement qui causent souvent de grandes difficultés aux enseignants. La lecture dramatisée aide aussi les élèves à acquérir de la confiance dans leur capacité à lire dans la langue seconde et les encourage à prendre des risques.

Une autre activité qui peut aider les élèves à prendre des risques en lisant dans la langue cible est la **«lecture-casse-tête»**. Ce type d'activités est de nature communicative, vu qu'il amène les élèves à travailler deux par deux ou en équipes pour recréer le texte tel qu'il était à l'origine. Pour cette activité, on doit diviser le texte, et il existe plusieurs façons de procéder. Les paragraphes d'un article, par exemple, peuvent être divisés, de sorte que les équipes d'élèves puissent les reconstituer. Quand tous les groupes ont terminé leur paragraphe, la classe travaille à les réarranger comme dans l'original. La version obtenue est ensuite comparée avec l'original. On demande ensuite aux élèves d'évaluer leur réussite et de discuter des différences qui peuvent exister entre les deux textes. Cette façon de procéder rend les élèves conscients de la cohésion et de la cohérence d'un texte. Comme variante, on peut séparer les titres d'articles de journaux des articles eux-mêmes et dire aux élèves de les remettre ensemble. On peut aussi effacer les bulles ou légendes de caricatures et demander aux élèves d'associer les textes aux dessins. Ce genre de tâches demande donc entre autres à l'élève d'établir des liens logiques entre un texte et les connaissances

qu'il a des différents types de textes, ce qui lui enseigne de façon inductive la cohérence de pensée et la cohésion textuelle.

Une autre activité qui peut aider les élèves à développer leur mémoire, en plus de la cohésion du texte, est la **création d'une histoire et sa narration répétée**. Cette activité comprend cinq étapes. Lors de la première, on peut utiliser des images sur fiches dont chaque élève au sein d'un groupe de quatre reçoit un exemplaire. Les élèves se les montrent, l'un après l'autre, chacun construisant une phrase basée sur son image, mais reliée à la phrase de l'élève précédent. On continue jusqu'à ce que les quatre élèves aient dit leur phrase. Ils répètent ainsi l'histoire plusieurs fois. On ne doit pas la leur laisser écrire vu que cette activité a pour objectif le développement du rappel mémoriel. Il faut cependant leur dire qu'ils doivent mémoriser l'histoire car ils devront de nouveau la raconter plus tard à toute la classe. Lors de la deuxième étape, les élèves racontent leur histoire à de nouveaux membres du groupe. Pour ce faire, on a procédé à une numérotation des élèves, c'est-à-dire qu'on a donné à chacun un numéro allant de un à quatre. On leur demande ensuite de se déplacer, les numéros un restant à la même place et les numéros deux, trois et quatre passant à la table suivante. Une fois que tous les élèves se sont assis, les numéros un racontent l'histoire de leur groupe initial. Dans la troisième étape, ce sont les numéros deux qui restent assis et les numéros un, trois et quatre qui se déplacent, et ce sont les numéros deux qui racontent l'histoire de leur groupe. Même procédure dans la quatrième étape où cette fois, ce sont les numéros trois qui restent assis. Enfin dans la cinquième étape, les numéros quatre restent à leur table; les numéros quatre doivent raconter à nouveau l'histoire de leur groupe original qui se trouve ainsi réuni. Les autres membres doivent vérifier et contrôler pour voir s'il y a eu des changements depuis qu'ils ont inventé l'histoire. Le but de cette activité est donc d'illustrer pour les élèves les modifications que peut subir une histoire au cours du temps. C'est une excellente activité à mener, surtout lorsqu'on enseigne aux élèves les contes et les légendes ainsi que l'utilisation de la tradition orale au Moyen Âge, car elle illustre le changement d'une réalité en une autre.

Un autre aide-mémoire, qui fait intervenir l'écriture, est la prise de notes. Cette dernière encourage aussi les stratégies d'attention sélective et d'organisation de l'apprentissage personnel. Selon Oxford (1990 : 86-88) cependant, c'est une stratégie qui n'est pas normalement enseignée sauf sous forme de dictée. C'est donc une stratégie importante à enseigner au-delà de ce format, car les élèves apprennent à être attentifs à des parcelles d'information-clé, tout en employant d'autres stratégies telles que l'attention sélective et la capacité à organiser leur apprentissage.

Il exite de nombreuses façons de prendre des notes, mais Oxford (1990) en décrit deux que l'on peut enseigner aux élèves pour qu'ils soient efficaces lorsqu'ils prennent des notes. Un des formats est celui de la liste d'achats, qui fait appel à l'utilisation de catégories établies, en vue de déterminer les grands points à l'ordre du jour, sous forme soit orale, soit écrite. Bien que le format impose un

certain style d'écriture, sa simplicité permet une organisation et une détermination faciles des catégories. Ce genre de prises de notes convient particulièrement aux élèves débutants, vu les limites de leur capacité linguistique.

La façon d'établir les catégories dépend de la complexité du texte. Si on demande aux élèves par exemple d'écouter une annonce de sécurité en vol, les catégories choisies pourront être : 1) celle des appareils de sécurité mentionnés et 2) celle de leur emplacement. Ils doivent écrire l'objet qu'ils ont entendu mentionner et son emplacement sous les rubriques correspondantes. Les notes sont composées d'un mot et deviennent ensuite des phrases complètes au moment opportun. Si, par exemple, les élèves lisent une recette de pizza, ils peuvent choisir les catégories : 1) des ingrédients et 2) des ustensiles. À partir de cette information, ils peuvent ensuite réécrire la recette, en faisant appel à leur mémoire.

Une autre façon intéressante de noter de l'information et d'organiser la pensée est d'utiliser ce qu'on appelle le format en T. Les élèves tracent un grand «T» sur une feuille. Le haut de la barre transversale sert à écrire le grand thème ou le titre des notes à prendre. Sur la gauche du «T», on écrit les catégories principales et sur la droite, les détails tels que les commentaires ou les exemples. C'est surtout aux niveaux **Intermédiaire** et **Avancé** que convient ce format de prise de notes, car il est adapté à des expressions linguistiques plus recherchées. Même si ce format correspond à un ordre supérieur de pensée, il doit cependant faire l'objet d'exercices pour que l'on puisse s'en servir efficacement. Son avantage est de définir clairement l'endroit où les notes doivent être écrites et de permettre aux élèves d'organiser très vite et efficacement l'information sur laquelle ils portent leur attention. L'essentiel pour les enseignants, peu importe le format de prise de notes qu'ils enseignent, est donc de faire tous les efforts possibles pour encourager les élèves à se servir d'une variété de formats de prise de notes pour améliorer leur capacité à organiser et à planifier leur apprentissage.

Pour pousser plus loin l'organisation de la pensée lors de la rédaction, en plus de la cohésion et de la cohérence textuelles, on peut utiliser l'**«écriture-casse-tête»**. Pour cette activité, on met les élèves deux par deux pour qu'ils créent une histoire. On donne à chacun d'eux une ou deux phrases et, en tant que paire, ils doivent entremêler leurs phrases pour qu'elles créent une histoire. Une variante de ce type d'activités consiste pour les élèves à choisir une image, puis à écrire une phrase à tour de rôle. Le deuxième élève doit regarder l'image, lire la phrase de son prédécesseur, puis écrire une phrase qui lui est reliée. Ce processus d'aller et retour continue jusqu'à ce que les élèves aient le sentiment que leur paragraphe donne une description complète de l'image. Les paragraphes sont ensuite révisés par l'enseignant ou par les pairs, ou remis à l'enseignant qui peut en choisir un ou deux et les lire à haute voix. La tâche de l'élève consiste, à partir des textes lus, à déterminer quelle est l'image qui a été le mieux décrite. Ce genre d'activités permet, pour l'essentiel, de susciter une

application créative de la langue en plus de faire état des connaissances que possèdent les élèves sur la cohérence et la cohésion textuelles.

Comme on vient de le voir dans les exemples ci-dessus, il existe de nombreuses façons pour les élèves de prendre conscience de l'utilisation des stratégies et par conséquent de pouvoir se servir consciemment de cette connaissance pour des applications pratiques. C'est le rôle de l'enseignant d'éveiller la curiosité de ses élèves en ce qui concerne les stratégies, élevant ainsi ce savoir à un niveau conscient. C'est par contre à l'élève qu'il revient de transformer ce savoir dont il est conscient, pour apprendre la langue seconde.

Comment grouper les élèves

On pense souvent que le travail en groupe exige une préparation poussée de la part de l'enseignant et aboutit éventuellement à une classe très bruyante. Les résultats positifs compensent cependant largement ces inconvénients, vu qu'on offre aux élèves plus d'occasions d'interagir avec des individus autres que l'enseignant, tout en augmentant nettement leur exposition et leur production langagières. Cela est très important, compte tenu du fait que les enseignants tombent souvent dans le piège qui consiste à trop parler.

On peut grouper les élèves selon plusieurs modes : deux par deux, en petits groupes de trois ou quatre, ou même de cinq ou six. On peut utiliser efficacement les groupes impairs en procédant comme suit : 1) un élève agit en tant qu'observateur de la paire qui travaille, 2) il peut faire un rapport sur l'interaction des élèves ou bien 3) il peut agir comme facilitateur pour l'utilisation de la langue ou comme guide qui a la responsabilité de maintenir le groupe à la tâche. Dans ce sens, le troisième élève participe aussi activement - bien qu'indirectement - au travail des deux autres élèves, c'est-à-dire que sa rétroaction est donnée aux deux élèves après qu'ils ont terminé l'activité. La façon de grouper les élèves dépendra donc de l'activité et du genre de suivi ou de résultat souhaité.

Cependant, lorsqu'on groupe les élèves, il faut absolument leur donner des directives claires et concises de façon qu'ils sachent ce qu'on attend d'eux pour mener à bien l'activité ou la tâche. Les élèves devraient savoir qu'on attend d'eux un résultat final et qu'ils devront répondre non seulement devant leur groupe, mais aussi devant toute la classe.

Il faut grouper les élèves selon leurs points forts et non selon leurs points faibles, vu que leur contribution aux activités du groupe dépendra de ce qu'ils peuvent faire et non du contraire. S'ils utilisent leurs points forts, les élèves se sentiront plus poussés à travailler dans une situation de groupe et à participer activement, car leur contribution sera perçue de façon plus positive par les autres membres. Le travail en groupe aidera aussi les élèves qui ne sont pas à l'aise dans des activités exigeant la participation de toute la classe, car leur

participation au sein d'un petit groupe est peut-être plus limitée et moins visible, et par conséquent, les effraie moins. C'est peut-être ce type d'élèves qui bénéficie le plus des activités de groupe, car ils vont acquérir de la confiance dans leurs capacités et se sentiront peut-être plus à l'aise par la suite dans des activités où participera l'ensemble de la classe.

On peut cependant grouper les élèves sans nécessairement suivre la règle générale consistant à mettre des individus dans des groupes en se basant sur leurs points forts, surtout si l'activité n'est pas très difficile, ne prend que quelques minutes ou au maximum une classe. Les modes traditionnels selon lesquels on groupe les élèves ont souvent consisté soit à numéroter ces derniers, soit à leur demander de se trouver un partenaire en choisissant au hasard ou en prenant celui qui leur fait face lorsqu'ils se retournent d'un demi-tour ou d'un quart de tour. Il n'y a pas de mal à utiliser ces techniques, mais elles deviennent souvent trop répétitives et les élèves en arrivent à si bien connaître la procédure qu'ils perdent tout intérêt dans les activités de groupe, surtout lorsqu'ils se trouvent constamment à travailler avec le ou les mêmes individus. Pour apporter un peu de nouveauté dans la façon de grouper les élèves, Galloway (1990 : 13) offre quelques suggestions innovatrices s'appuyant sur la classification du vocabulaire. En voici quelques-unes :

- Lorsque les élèves entrent dans la classe, on leur donne un morceau de papier sur lequel est écrit un mois de l'année. Au moment de commencer l'activité, on groupe les élèves selon la saison dans laquelle tombe leur mois.

- Chaque élève reçoit une carte avec l'image d'un vêtement et les groupes sont formés sur la base de la saison/activité durant laquelle on porterait ce genre de vêtement.

- On donne aux élèves des cartes sur lesquelles paraissent des articles qu'ils peuvent acheter en magasin, et on forme les groupes selon les magasins dans lesquels on pourrait trouver ces articles. On peut aussi faire cela pour illustrer la connaissance culturelle des élèves, vu que dans certaines cultures francophones, la façon d'acheter diffère sensiblement de celle des Canadiens.

- Les élèves sont groupés selon leurs aliments préférés, qui sont ensuite classés pour que tous les fruits, toutes les viandes, etc., soient ensemble.

Le plus intéressant avec cette technique, c'est que les élèves sont groupés d'une façon contextualisée qui est originale et les force à utiliser leurs connaissances linguistiques. Former un groupe acquiert donc une nouvelle signification car, d'une part les élèves ne savent pas avec qui ils vont travailler et ils ne peuvent pas se plaindre de leur partenaire ou membres de leur groupe vu qu'ils sont tous dans la même situation; d'autre part, on leur demande de penser à quel groupe ils appartiennent plutôt qu'avec qui ils vont travailler.

L'apprentissage coopératif est aussi une technique qui devient de plus en plus populaire comme faisant partie de la dynamique de classe. Un des avantages qu'on peut tirer de l'utilisation de ce genre d'activités réside dans le fait qu'on assigne un rôle spécifique à chaque membre du groupe et que ce sont les efforts des élèves en tant que groupe qui sont récompensés, et non ceux des élèves pris individuellement. Cette technique exige cependant une planification minutieuse et elle s'applique surtout à un travail de groupe élargi. La description qui suit a pour but de donner aux enseignants une idée générale du processus à l'œuvre. Mais vu que l'utilisation de l'apprentissage coopératif exige plus que ne le suggère la brève description ci-dessous, on conseille aux enseignants de se reporter à la bibliographie où ils trouveront des références sur ce genre d'apprentissage.

Le principe fondamental de cette technique est que les apprenants coopèrent dans une activité ou une gamme d'activités pour essayer d'«atteindre un but commun» (Slavin, 1981 : 655). En ce sens, la technique abaisse le niveau de compétition et l'isolement de l'élève si souvent associés aux activités d'apprentissage individuel. L'idée est donc que les élèves «mettent en commun» leurs idées et/ou points forts de façon à mener à bien l'activité ou la tâche. Comme, le fait remarquer Kohn (1987 : 54) :

> *L'apprentissage coopératif...signifie plus que former une équipe avec une poignée d'élèves et leur dire de se mettre au travail. Il signifie créer une «interdépendance positive» : structurer les interactions des élèves de façon que chacun dépende des autres et réponde devant eux.* (traduction)

Pour que les élèves en arrivent à cette coopération, on leur demande de travailler en vue de réaliser la même tâche ou le même produit, chaque membre du groupe étant responsable d'un certain aspect de la tâche ou du produit. Les élèves participent ainsi d'une manière responsable, car ils savent que leur contribution joue un rôle important dans l'achèvement de la tâche ou du produit. Ils savent en outre que tous les membres du groupe seront évalués de la même façon et qu'il y aura une note commune, ce qui abaisse le niveau de compétitivité parmi les membres du groupe et le reste de la classe en général. Dans le contexte de la classe de langue seconde cependant, le but principal est l'augmentation de la communication grâce à l'interaction avec les autres, et pas seulement la rétention d'informations. Lorsqu'ils utilisent une activité d'apprentissage coopératif, les enseignants devraient donc être conscients du fait que son utilisation ne porte pas uniquement sur les résultats ou sur le produit fini, mais plutôt sur une utilisation accrue de la langue par le biais de l'interaction et de la négociation.

Il y a, en gros, cinq aspects-clés associés à l'apprentissage coopératif productif :

1. **l'interdépendance positive**, qui a lieu lorsque les élèves deviennent dépendants les uns des autres d'une manière positive telle que la

contribution de chaque membre du groupe est perçue comme valable et nécessaire à la réussite du groupe;

2. l'**interaction de groupe**, qui amène les élèves à participer à un dialogue face à face avec les autres membres du groupe, pour recueillir de l'information ou résoudre des conflits;

3. la **responsabilité individuelle**, qui rend chaque membre responsable devant le groupe, de telle façon que n'importe lequel de ses membres puisse être appelé par l'enseignant pour décrire les progrès du groupe ou ce qui a été appris jusqu'à ce point;

4. les **habiletés sociales**, qui exigent des élèves le déploiement de leurs habiletés interpersonnelles, telles que le fait de manifester leur confiance dans les autres, de communiquer clairement, d'écouter attentivement, d'appuyer un camarade du groupe, de résoudre des conflits, et ainsi de suite, pour effectuer la tâche ou le projet de façon compétente; et,

5. le **perfectionnement collectif**, qui fait participer les élèves à une forme d'évaluation de réflexion, au cours de laquelle ils évaluent l'efficacité du groupe et déterminent les domaines à améliorer (Johnson et Johnson, 1989 : 30, traduction).

Les enseignants devraient cependant être conscients du fait que, si ces cinq aspects semblent assez directs, les élèves doivent s'exercer à les développer tous, car nombre d'entre eux n'en connaissent peut-être que quelques-uns et d'autres absolument aucun. Le travail que cela représente pourra sembler ne pas en valoir la peine, mais, une fois que les élèves auront compris ce qu'on attend d'eux, l'utilisation de l'apprentissage coopératif comme mode de regroupement des élèves deviendra une seconde nature autant pour l'enseignant que pour les élèves eux-mêmes.

Le problème-clé dans l'apprentissage coopératif est la répartition des rôles. Chaque élève se voit donner un rôle spécifique à jouer dans l'activité ou la tâche. Les rôles ne sont pas ceux généralement associés au travail de groupe où l'on donne à ce dernier une tâche et où on laisse les élèves déterminer ce qu'il faut faire, la façon dont ils comptent s'y prendre pour accomplir la tâche et décider de qui fait quoi, ce qui aboutit souvent à faire faire le gros du travail par un seul membre du groupe. La stratégie principale consiste plutôt ici à définir clairement les rôles qui sont utilisés sur une base régulière et dont on donne les grandes lignes aux élèves. Au cours de l'année, ces rôles vont alterner pour que chaque élève du groupe finisse par les avoir tous assumés. Au début, les enseignants vont assigner les rôles en s'assurant que chacun d'eux va au membre du groupe qui l'exécutera le mieux. À chaque nouvelle activité coopérative, les élèves se verront assigner un rôle différent de celui qu'ils avaient précédemment, de façon qu'ils fassent l'expérience de tous les rôles. Le plus important cependant est de fournir un bon modèle pour chaque rôle, de

façon que les élèves, soient conscients des responsabilités précises qui accompagnent un rôle donné.

Lors de la mise sur pied d'une activité coopérative, il faut respecter certaines étapes dont la liste qui suit :

1. L'enseignant décrit l'objectif de l'activité d'apprentissage en termes de ses attentes de la part du groupe.

2. L'enseignant définit la façon dont le groupe prouvera qu'il a terminé la tâche.

3. L'enseignant décide du nombre d'élèves dans chaque groupe, de la constitution de chaque groupe (p. ex., habiletés mixtes), de la disposition physique des groupes, du temps alloué à l'activité, des fournitures nécessaires aux élèves, du type d'interdépendance positive qui sera créé et de l'habileté ou des habiletés sociales sollicitées.

4. L'enseignant définit son rôle et celui des élèves dans le processus d'évaluation.

L'exemple suivant illustre la façon dont ces quatre étapes peuvent s'appliquer à une activité d'apprentissage coopératif.

ACTIVITÉ DE GROUPE : CHOIX DU MENU POUR UNE PARTIE DE CLASSE DE FIN D'ANNÉE

Objectif de l'activité :

Les élèves écrivent et présentent un menu qui inclut un plat consommé par des Francophones.

Présentation de l'activité :

Chaque groupe va planifier un menu pour une partie de classe, l'écrire et le présenter oralement au reste de la classe. Une fois que tous les menus ont été présentés, la classe en choisira un pour sa partie de fin d'année.

Décisions prises par l'enseignant :

1. Les élèves vont travailler en groupes de trois ou quatre.

2. Les groupes seront formés sur la base d'habiletés mixtes et les listes seront postées avant le début de la classe.

3. Les élèves travailleront à des tables ou des pupitres regroupés en petits cercles ou carrés.

4. Les groupes auront vingt minutes pour écrire leur menu et dix minutes pour considérer (c'est-à-dire corriger et évaluer) leur travail de groupe. Les menus seront présentés dans la classe suivante.

5. Il faudra aux groupes des fiches de rôles, du papier, des crayons, du papier quadrillé et un crayon-feutre.

6. L'interdépendance positive sera développée de la façon suivante :
   a) les rôles des élèves seront assignés, et
   b) la présentation du menu sera divisée de façon que chaque membre du groupe soit responsable d'une partie du menu.

7. Les habiletés sociales utilisées seront les suivantes : écouter les suggestions des autres, féliciter les membres de leurs suggestions (que ces dernières soient utilisées ou non), et s'aider mutuellement avec le vocabulaire et l'utilisation de la langue.

8. L'enseignant donnera aux élèves vingt minutes pour mener à bien l'activité et dix minutes pour évaluer et considérer leur participation individuelle et celle du groupe.

9. Le travail de groupe sera contrôlé par l'enseignant qui fournira une rétroaction sur les habiletés sociales des élèves. Ces derniers rempliront une auto-évaluation et une évaluation de groupe sur leur performance (voir le **Guide d'évaluation des élèves** pour trouver des exemples sur la façon de remplir des grilles d'auto-évaluation et d'évaluation par les pairs). L'enseignant évaluera uniquement la performance du groupe pour l'activité.

Activités exécutées par les élèves :

Dans un groupe de quatre, vous allez planifier un menu pour une partie de fin d'année scolaire. Premièrement, vous allez faire un remue-méninges des aliments que vous aimez manger. Deuxièmement, en groupe, vous allez créer votre menu, basé sur les décisions que vous avez faites ensemble. Écrivez votre première ébauche sur une feuille et vérifiez l'épellation des mots employés. Troisièmement, récrivez la version finale sur les grandes feuilles blanches pour votre présentation dans la classe qui suit. Chaque membre est responsable pour une partie de la présentation du menu.

Souvenez-vous de bien écouter les suggestions des autres membres et de donner de la bonne rétroaction pour leurs suggestions. Aidez les autres membres avec des mots et de la bonne prononciation. Employez un dictionnaire si c'est nécessaire. Chaque membre va jouer le rôle indiqué sur sa carte. Dans cette

activité, il y a une personne qui est responsable pour les directives, une personne pour écrire la première ébauche, une personne pour écrire le menu final et une personne pour donner de la bonne rétroaction aux membres. Le temps alloué pour cette activité est 20 minutes. Vous avez 10 minutes à la fin pour évaluer le travail de votre groupe.*

**L'adaptation et la reproduction de cette activité ont été autorisées par Mme Judy Goldsworthy de la part des enseignants du district de Calgary.*

Les rôles ci-dessus, c'est-à-dire celui de l'«organisateur», du «rapporteur», du «réviseur», du «louangeur» et du «supporteur», sont inscrits sur des fiches individuelles de façon que chaque élève puisse se référer aux responsabilités concernant son rôle. Ces fiches sont conservées et utilisées chaque fois qu'a lieu une activité d'apprentissage coopératif. Le seul point qui change est la répartition des rôles. On trouve dans le glossaire une définition des rôles mentionnés ci-dessus. Les activités d'apprentissage coopératif offrent ainsi aux élèves une alternative pour utiliser la langue et augmenter l'interaction avec leurs pairs dans un environnement bien contextualisé.

En résumé, lorsqu'on forme des groupes, il faut bien planifier et savoir d'avance qu'on aura peut-être une classe bruyante, en tout cas plus bruyante qu'une classe organisée selon un mode traditionnel. À long terme cependant, les enseignants découvriront que le travail de groupe porte en lui-même sa récompense et qu'il est utile, car il mise au maximum sur des points forts des élèves, la quantité de discours oral augmente et les idées et connaissances des élèves sont mises en commun lors d'un partage interactif véritable.

Types de ressources pédagogiques et suggestions pour leur utilisation

Il existe, dans la majorité des cas, deux types fondamentaux de ressources qui peuvent être employées dans la classe : 1) les ressources pédagogiques dites didactiques et 2) le matériel authentique. Ces deux types de ressources ont leur place à l'intérieur de la classe, chacun requérant une planification spéciale pour qu'on puisse tirer le meilleur parti de son utilisation.

En général, les **ressources didactiques** sont produites commercialement par des maisons d'édition et sont évaluées par la Language Services Branch du ministère de l'Éducation de l'Alberta, qui détermine la conformité au programme d'études. Si certaines ressources répondent aux exigences du programme d'études, on les place sur la liste des ressources pédagogiques sous l'une des deux catégories suivantes : 1) les ressources de base, ce qui signifie que ce matériel répond à au moins 75 à 80 % des attentes d'apprentissage décrites dans le programme d'études, ou 2) les ressources d'appui, catégorie dans laquelle entre le matériel répondant à seulement une petite fraction des attentes d'apprentissage. Si l'on met ces dernières ressources sur la liste, c'est qu'on les utilise pour étendre et enrichir le programme ou pour compléter les

domaines dans lesquels les ressources de base n'apportent pas un appui suffisant à un concept. Ces ressources se présentent en général sous la forme de trousses complètes contenant le livre de l'élève, un cahier de travail, un guide de l'enseignant, les cartes-éclairs, etc. L'utilisation de ce matériel, en ce qui concerne la planification et l'application à la classe, est laissée à la discrétion de l'enseignant. (On trouve à l'annexe F une liste des ressources de base autorisées pour le programme d'études.)

Le **matériel authentique**, qui constitue l'autre type de ressources pédagogiques disponibles pour la salle de classe, peut consister en des textes soit oraux, soit écrits, comme des bulletins de nouvelles radiodiffusés, des journaux, des petites annonces, etc., conçus à l'intention de locuteurs natifs et lus ou écrits par des locuteurs natifs (Galloway, 1990). Ils «reflètent un naturel dans la forme et une concordance des contextes culturel et situationnel que l'on trouve dans la langue utilisée par les locuteurs natifs.*» (Rogers et Medley, 1990 : 468). Ainsi, leur but principal n'est pas l'**enseignement** de la langue, mais plutôt la **transmission d'un message** (Galloway, 1990). L'utilisation de ces documents dans la classe permet aux élèves d'écouter et de lire la langue d'un locuteur natif en contexte. Au sein du contexte d'une approche multidimensionnelle, l'utilisation de documents authentiques illustre par conséquent l'utilisation réelle de la langue et permet de pénétrer la culture cible, c'est-à-dire ses valeurs sociales, culturelles et psychologiques.

Les documents authentiques se présentent sous trois grands formats : 1) les médias imprimés, 2) les formats audio et 3) les formats visuels. Les médias imprimés se réfèrent au matériel qui se trouve sous forme imprimée, par exemple journaux, revues, bandes dessinées, brochures, affiches, romans, nouvelles, etc., qui offrent d'excellents modèles de l'utilisation de la langue écrite. Les documents audio comprennent le matériel obtenu à partir des programmes de radio, les conversations enregistrées et non coupées entre des locuteurs natifs, la musique enregistrée, etc. Les documents audio sont excellents pour développer la tolérance envers l'ambiguïté, vu que les apprenants doivent maintenant compter sur d'autres mécanismes de soutien, comme le fait de faire attention aux points-clés du message, de ne pas laisser de bruits extérieurs distraire celui qui écoute, de tolérer l'inconnu, etc. Les documents visuels relèvent des domaines tels que le cinéma, la musique vidéo, les programmes de télévision, les jeux vidéo, les illustrations, etc. La force des médias visuels réside dans le fait qu'ils offrent un support visuel à l'apprenant sous deux modes : premièrement, des indices non verbaux peuvent aider à déterminer le sens, et deuxièmement, ils contribuent aisément à enseigner les nuances culturelles inhérentes au système de communication dans les cultures francophones. Le degré d'utilisation de ces documents dépendra surtout des capacités langagières des élèves, de leur niveau cognitif et du projet éducatif planifié.

**Traduit de l'article : «Language with a purpose: Using authentic materials in the foreign language classroom.» Foreign Language Annals, 21(5).*

Les documents authentiques constituent un excellent moyen de développer l'aspect formation langagière générale du programme d'études, vu qu'ils nous amènent à déployer bien des stratégies identiques à celles que nous utilisons dans notre langue maternelle et, ce faisant, offrent aux apprenants des modèles pour guider une mise en application ultérieure. Leur utilisation convient le mieux aux habiletés de compréhension, vu que le but principal visé n'est pas la rétention du contenu mais plutôt la capacité à construire le sens à partir du texte. Dans l'enseignement de la communication orale, l'utilisation de la paraphrase ou d'expressions demandant à l'interlocuteur de répéter, ou même l'observation d'indices visuels comme des gestes, des mouvements, des expressions du visage ou des images visuelles, sont des stratégies qui apprendront aux élèves à anticiper les éléments dans certains contextes. Dans le cas de la lecture, par exemple, un locuteur natif emploierait selon la situation des stratégies comme celles de feuilleter, anticiper, émettre des hypothèses, deviner l'histoire au moyen d'indices contextuels, parcourir, chercher quelle est l'idée principale, etc., pour déterminer le sens du texte. On peut demander à un apprenant en langue seconde de faire les mêmes tâches, mais, dans ce cas, il faut planifier soigneusement ces dernières et bien les expliquer pour que l'apprenant puisse tirer à la fois un bénéfice et une récompense de l'expérience qui consiste à utiliser des textes authentiques.

Lorsqu'il choisit du matériel authentique à utiliser en classe, l'enseignant peut se baser sur certains critères pour savoir si la documentation convient. Tout d'abord, surtout avec le niveau **Débutant**, il devrait chercher des textes qui sont familiers aux élèves, de sorte que ces derniers se sentiront plus à l'aise avec la documentation car ils n'auront pas à affronter quelque chose de complètement nouveau. C'est en outre l'occasion idéale de développer la tolérance des élèves envers l'ambiguïté, vu que l'important est de trouver le thème général du document et non de comprendre chaque mot. On peut appliquer cette stratégie en soulignant ou en énumérant tout ce que connaît l'élève, à la fois dans la langue cible et dans sa langue maternelle, de façon à établir le sens à partir de la base déjà acquise. Ce genre d'applications va non seulement aider l'élève à développer l'utilisation de stratégies, mais il va aussi lui donner confiance dans l'exploration de domaines inconnus de lui.

En deuxième lieu, on doit s'assurer de la présence en nombre suffisant d'indices contextuels qui vont aider les élèves à établir le sens à partir du texte. Ces indices peuvent être de nature verbale, y compris, par exemple, les mots apparentés (indices verbaux), les expressions du visage ou les changements d'intonation (indices non verbaux), les indices sous forme d'illustrations comme les photographies, images, graphiques, etc., les indices expérientiels, c'est-à-dire les expériences similaires à celles que les élèves ont eues dans leur langue maternelle, et les indices linguistiques comme les familles de mots, les structures linguistiques préalablement enseignées en classe, etc. Ces indices devraient aussi revenir assez fréquemment dans les idées, les concepts, etc., pour faciliter la dérivation du sens. La présence de ces éléments calmera la

frustration que les élèves ressentent parfois en ayant sous les yeux un texte auquel ils ne comprennent absolument rien.

En troisième lieu, on peut enseigner aux élèves à se servir de stratégies telles que deviner ou formuler des hypothèses, en utilisant ce qu'ils savent pour découvrir l'inconnu. Ainsi, dans le cas de vocabulaire inconnu, ils peuvent apprendre à découvrir le sens en se servant du contexte ou à rechercher les mots servant à établir le sens et à ignorer ceux qui servent de marques de cohésion dans la phrase. Ces stratégies développent aussi les habiletés de pensée en plus de renforcer la tolérance des élèves envers l'ambiguïté.

Lorsqu'on prend la décision finale sur la pertinence et sur le mode d'utilisation d'un ou de plusieurs textes, on doit avoir trois facteurs présents à l'esprit : 1) la **pertinence du texte** - on doit toujours essayer de choisir des textes qui s'adressent au niveau de maturité cognitive et au niveau linguistique des élèves, en pensant à ce qui les intéresse et - ce qui est extrêmement important - en offrant un accès suffisant à la langue utilisée dans le texte pour créer le moins de frustration possible; 2) la **pertinence des tâches** - les tâches choisies pour accompagner l'utilisation du document authentique doivent s'aligner sur les capacités cognitives et affectives des élèves et s'insérer dans le projet éducatif en cours; on devrait faire en sorte que le document authentique serve plus tard de référence et/ou de modèle langagier, quand les élèves passeront à des activités de production; 3) la **pertinence de la séquence** - il faut prendre les bonnes décisions en ce qui concerne le genre de tâches qui seront coordonnées avec l'utilisation du document authentique.

Il faut faire des **activités préalables** pour développer chez les élèves la capacité à anticiper de façon intuitive le genre d'éléments qu'ils peuvent trouver dans le texte, en se servant de leurs vécus comme point de départ. Par exemple, avant de demander aux élèves de lire une offre d'emploi, on pourrait leur demander de faire un remue-méninges, en tant que classe ou en petits groupes, sur le genre de choses qu'ils trouveraient dans une offre d'emploi, l'endroit où l'on peut trouver des annonces, pourquoi elles sont écrites, etc. Cette étape devient alors importante pour aider les élèves à développer leur capacité à anticiper les éléments. Les **activités proprement dites**, lors de l'utilisation du document authentique, doivent être reliées à leur utilisation dans la vie réelle. Dans l'exemple de l'offre d'emploi, on peut demander aux élèves de chercher dans le document authentique le nom de la personne à appeler pour avoir plus de renseignements, de déterminer le genre d'emploi et les conditions requises pour l'obtenir, de voir si le salaire est mentionné, etc. Cette étape forme aussi un lien entre le document authentique et les activités auxquelles se livreraient des locuteurs natifs et elle offre aux élèves une expérience langagière qui est à la fois contextualisée et véritable. L'étape finale que constituent les **activités de suivi** concerne les activités, le plus souvent productives, qui feraient suite à celles où l'on s'est servi du document authentique. Pour poursuivre avec l'offre d'emploi, ces activités pourraient prendre la forme d'une simulation impliquant la personne qui cherche à obtenir l'emploi et celle qui embauche, ou d'une

activité écrite consistant pour les élèves à remplir la demande d'emploi. Quelle que soit l'activité et qu'elle soit orale ou écrite, elle devrait être aussi réelle que possible, ce qui permettra en même temps un recyclage, un transfert (réinvestissement) et un renforcement de tout l'apprentissage qui a eu lieu précédemment.

Les avantages qu'il y a à utiliser des documents authentiques ressortent vite de la discussion ci-dessus; il est cependant difficile de se procurer ces documents. Voici quelques suggestions :

1. *Le Franco* (journal francophone publié en Alberta) – 8923, 82e Avenue, Edmonton, Alberta, T6C 0Z2. En ayant au moins un abonnement pour leur école, les enseignants peuvent utiliser n'importe quelle partie du journal pourvu que ce soit dans la classe.

2. Toutes les brochures du gouvernement fédéral émanant de ministères comme Pêches et Océans Canada, Environnement Canada, Santé et Bien-Être social Canada, etc., sont du domaine public, ce qui signifie qu'on n'enfreint pas les droits d'auteur si on fait des photocopies pour les classes. Pour obtenir ces brochures en français, il suffit d'écrire au ministère concerné.

3. Les enseignants peuvent écrire à des compagnies comme Eaton's, La Baie, Canadian Tire, Bell Canada, etc., pour demander la version française de leur catalogue de produits. Dans le cas de Bell Canada, non seulement le fait d'avoir l'annuaire du téléphone en français aide à enseigner aux élèves comment se servir d'un annuaire, mais ce dernier constitue de plus un dictionnaire dernier modèle, vu qu'on peut y retrouver les mots techniques qui sont venus s'ajouter récemment à la langue.

4. On recommande fortement l'abonnement à des journaux, en particulier à des journaux québécois. On a obtenu l'autorisation de copyright pour utiliser les symboles météorologiques dans la classe. On trouvera les feuilles à photocopier à l'annexe B.

Même si les enseignants ne se sentent pas à l'aise face à l'utilisation de documents authentiques, un curriculum multidimensionnel favorise et encourage l'emploi de ces documents. La section qui suit traite de la planification des leçons et de l'élaboration des unités intégrées.

Planification

Planifier consiste à organiser et à coordonner les attentes d'apprentissage, les ressources pédagogiques et le temps alloué à un programme, de façon à offrir le programme d'études dans un contexte d'enseignement pratique. C'est dans cet esprit que l'on suggère trois types de planification : 1) la planification annuelle, 2) la planification d'une unité intégrée et 3) la planification quotidienne. La planification annuelle, en accord avec la philosophie du programme, est la détermination de l'ordre de présentation des domaines d'expérience prescrits dans le programme d'études, ainsi que des autres domaines d'expérience qui répondent aux besoins et intérêts des élèves, tout en intégrant les attentes pour l'apprenant dans les quatre composantes. On devrait présenter les domaines d'expérience selon une séquence logique et cohérente, en ayant à l'esprit les ressources disponibles et le temps alloué au programme par le conseil scolaire.

La planification d'une unité intégrée consiste à établir certaines attentes particulières pour l'apprenant, qui soient en harmonie avec celles décrites dans les niveaux du programme d'études, à décider des activités nécessaires pour répondre à ces attentes et à déterminer les critères d'évaluation qui serviront à mesurer les progrès et la réussite des élèves par rapport aux objectifs établis. On suggère d'appliquer la philosophie du programme dans la salle de classe par le biais du projet éducatif, vu qu'il représente le meilleur moyen d'intégrer les quatre composantes du programme d'études et de créer des unités intégrées.

Le projet éducatif est une unité d'activités d'apprentissage organisées, de durée variable dans l'un des domaines d'expérience prescrits par le programme d'études, et dont le but est d'offrir aux apprenants l'occasion de faire une expérience aussi approfondie que possible de la langue et de la culture. Le projet éducatif est souple en ce sens que les enseignants peuvent ajuster leurs stratégies d'enseignement aux niveaux cognitif, socio-affectif, méta-cognitif des élèves ainsi qu'à leurs besoins et à leurs intérêts.

Il n'est pas nécessaire pour les enseignants d'élaborer un projet éducatif pour chaque domaine d'expérience. Ils peuvent, lorsque cela est possible et pertinent, combiner ou intégrer deux ou plusieurs domaines d'expérience. Au niveau secondaire par exemple, où l'on recommande que les niveaux **Débutant** 1 et 2 soient enseignés simultanément, on pourrait combiner les domaines d'expérience de «l'école» et des «fêtes et célébrations» en un seul projet éducatif intitulé «la préparation du guide pour la rentrée scolaire», qui pourrait contenir un calendrier des célébrations, des fêtes et des événements reliés à l'école. À cet égard, on peut utiliser un grand projet éducatif plutôt que plusieurs petits projets.

Il est important de remarquer que lors de la planification d'un projet, il faut ajuster les attentes pour l'apprenant contenues dans le programme pour chaque domaine d'expérience. De plus, l'intention n'est pas de couvrir la totalité des attentes pour l'apprenant au sein de chaque projet, l'important étant que toutes ces attentes aient été couvertes à la fin de l'année.

À cet égard, la planification quotidienne est le développement séquentiel des habiletés de communication (compréhension et production), des connaissances culturelles et linguistiques et des habiletés et stratégies d'apprentissage qui donneront aux élèves les outils nécessaires pour participer à une expérience langagière. Dans chaque leçon, l'enseignant doit essayer, dans la mesure du possible, d'intégrer des activités appartenant aux quatre composantes, en suivant les étapes de la méthode pédagogique proposée, soit : 1) la préparation (introduction, connaissances nécessaires, contexte), 2) l'expérience (intégration des activités communicatives - compréhension orale, production orale, compréhension écrite et production écrite), 3) la réflexion (vérification, rétroaction, objectivation), 4) le réinvestissement (recyclage des connaissances - habiletés de compréhension et de production, contenu ou contexte) et 5) l'évaluation (avec une évaluation formative continue). En suivant ces étapes, l'enseignant s'assurera que les activités intégratives se dérouleront sans accroc dans la classe.

Les pages suivantes renferment des explications et des exemples de planification annuelle, de projets éducatifs et de leçons quotidiennes que l'on ne doit cependant considérer que comme des suggestions.

Planification annuelle

La planification annuelle se fonde sur la conception de l'apprentissage du français langue seconde comme étant un processus se déroulant sur toute l'année. L'enseignant doit choisir une séquence logique pour présenter les domaines d'expérience, en gardant toujours en tête des facteurs tels que le niveau d'enseignement (élémentaire, secondaire premier cycle ou secondaire deuxième cycle), le temps accordé par le conseil scolaire au programme de français langue seconde, et les ressources humaines, pédagogiques et matérielles disponibles.

L'enseignant, à partir des domaines d'expérience et des facteurs mentionnés ci-dessus, planifie l'année scolaire en établissant un ordre chronologique pour la présentation des domaines d'expérience et en choisissant les projets éducatifs qui correspondent à ces domaines (pour des idées, voir l'annexe C, «Suggestions de projets éducatifs»). L'enseignant doit ensuite décider de la durée approximative qu'il compte allouer à chaque projet. Il n'est pas nécessaire de planifier tous les projets d'un coup, mais une organisation chronologique permet de s'assurer que tous les domaines d'expérience seront couverts durant l'année scolaire.

Les plans annuels faisant suite à cette explication illustrent une façon d'organiser l'année scolaire, qui, pour n'être pas unique, n'en représente pas moins une idée sur la façon de procéder. Les trois plans annuels montrent comment les mêmes domaines d'expérience peuvent être adaptés selon le niveau d'instruction et le temps alloué au programme de français langue seconde. Il est à remarquer qu'on a élaboré ces exemples de plans annuels en tenant compte d'un contexte d'enseignement idéal et qu'ils devraient être modifiés selon la situation personnelle de l'enseignant. En outre, ils ont été insérés dans un but purement illustratif et la séquence décrite n'est certainement pas la seule possible. C'est en fait à l'enseignant qu'incombe le choix de cet ordre d'enseignement des domaines d'expérience. Un format prêt à reproduire du plan de cette année se trouve à l'annexe A.

EXEMPLE 1 : PLAN ANNUEL

ANNÉE DU PLAN : 1991-92
NIVEAU : **Débutant 1**
ANNÉE SCOLAIRE : 4e année - 30 minutes/jour
RESSOURCE(S) DE BASE : Bienvenue/Aventures

Mois	Domaine d'expérience	Unité (projet éducatif)	Temps alloué
Septembre	L'école	• Présenter les routines de classe	• 4 semaines
Octobre	L'école	• Planifier une visite guidée	• 3 semaines
Octobre/ Novembre	Les personnes autour de nous	• Faire un arbre généalogique	• 4 semaines
Novembre/ Décembre	Les fêtes et les célébrations	• Planifier un réveillon	• 3 semaines
Janvier/ Février	Les animaux	• Organiser un cirque	• 6 semaines
Février/ Mars	Les fêtes et les célébrations	• Faire un calendrier des fêtes	• 3 semaines
Mars	Les fêtes et les célébrations	• Planifier une fête surprise pour quelqu'un	• 3 semaines
Avril	La météo	• Présenter un bulletin de météo à la télévision (radio)	• 3 semaines
Mai	Les personnes autour de nous	• Faire un sociogramme de la classe	• 3 à 4 semaines
Juin	Optionnel	• Optionnel	• 3 à 4 semaines

EXEMPLE 2 : PLAN ANNUEL

ANNÉE DU PLAN : 1991-92
NIVEAU : Débutant 1/2
ANNÉE SCOLAIRE : 7e/10e année - 40 minutes/jour, 5 jours/semaine
RESSOURCE(S) DE BASE : Arc-en-ciel 1

Mois	Domaine d'expérience	Unité (projet éducatif)	Temps alloué
Septembre	L'école/Les fêtes et les célébrations	• Préparer un guide pour la rentrée scolaire	• 3 semaines
Septembre/ Octobre	La météo	• Présenter un bulletin de météo au moyen de deux médias différents	• 2 semaines
Octobre/ Novembre	Les personnes autour de nous	• Faire un arbre généalogique	• 3 semaines
Novembre/ Décembre	Les fêtes et les célébrations/L'alimentation	• Organiser une réunion de famille pour Noël	• 5 semaines
Janvier/ Février	La nourriture/ L'exercice	• Créer un guide canadien de l'alimentation	• 5 semaines
Février/ Mars	L'habitation/ La communauté	• Faire le plan d'une ville ou de la maison idéale	• 5 semaines
Avril/Mai	Les animaux/ L'habitation	• Faire le plan d'un zoo idéal	• 5 semaines
Mai/Juin	L'habillement	• Organiser un défilé de mode	• 5 semaines
Juin	Optionnel	• Optionnel	• 3 semaines

EXEMPLE 3 : PLAN ANNUEL

ANNÉE DU PLAN : 1991-92
NIVEAU : **Débutant 1/2**
ANNÉE SCOLAIRE : 10e année (sur un semestre) - 80 minutes/jour
RESSOURCE(S) DE BASE : Arc-en-ciel 1

Mois	Domaine d'expérience	Unité (projet éducatif)	Temps alloué
Septembre	L'école/Les fêtes et les célébrations	• Préparer un guide pour la rentrée scolaire	• 4 semaines
Octobre	La météo	• Présenter un bulletin de météo au moyen de deux médias différents	• 2 semaines
Octobre/ Novembre	Les personnes et les animaux autour de nous	• Faire un album de famille	• 4 semaines
Novembre/ Décembre	Les fêtes et les célébrations/L'alimentation	• Organiser une réunion de famille pour Noël	• 4 semaines
Janvier	L'habitation/ La communauté	• Faire un plan d'une ville/maison idéale	• 3 semaines

Planification d'une unité intégrée

Dans la planification d'une unité intégrée, on propose le projet éducatif comme la méthode privilégiée permettant d'intégrer les attentes spécifiques pour l'apprenant contenues dans les quatre composantes du programme.
L'élaboration d'un projet éducatif comporte trois grandes étapes qui organisent l'enseignement/apprentissage d'un domaine d'expérience d'une façon logique. Ces trois étapes sont essentiellement :

Étape 1 :
- choix d'un domaine d'expérience ou d'une combinaison de domaines d'expérience,
- remue-méninges, de façon assez générale, sur les attentes pour l'apprenant tirées du programme d'études, sur les activités majeures et sur les ressources pédagogiques en vue de créer un projet éducatif;

Étape 2 :
- description détaillée des objectifs et des mini-tâches pour chaque grande activité,
- déroulement des activités majeures selon une séquence logique; et,

Étape 3 :
- planification des leçons quotidiennes en suivant le format des feuilles d'activités majeures.

Pour mieux comprendre la procédure, on pourra se référer aux paragraphes ci-dessous qui serviront de guide pour les feuilles de l'annexe A.

À l'aide de la page intitulée «Étape 1 - Feuilles d'idées de l'annexe A», les enseignants choisissent le domaine d'expérience ou la combinaison de domaines d'expérience à explorer et remplissent le cercle «Domaine(s) d'expérience». Les enseignants commencent, au cercle qui leur semble le plus facile, à faire un remue-méninges sur les attentes pour l'apprenant contenues dans les quatre composantes du programme d'études (en abrégé e./c. = expérience/communication, c. = culture, l. = langue et f.l.g. = formation langagière générale) qui seront enseignées, et sur les activités majeures ou sur les ressources d'apprentissage qui serviront à élaborer le projet éducatif. Cette étape est terminée lorsque les quatre cercles ont été remplis. C'est ainsi que se crée un projet éducatif. Les enseignants peuvent, s'ils le préfèrent, commencer par se reporter à l'annexe C «Suggestions de projets éducatifs», pour trouver des idées qui les aideront à enrichir le processus de remue-méninges.

Dans la deuxième étape, les enseignants prennent chaque activité majeure inscrite sur la feuille de remue-méninges et ils décrivent, sur la page intitulée «Étape 2 - Activité majeure», les objectifs spécifiques et les mini-tâches nécessaires au déroulement de ces activités. Les enseignants peuvent en même temps cocher les habiletés et composantes couvertes par les mini-tâches, pour s'assurer d'un équilibre entre habiletés et activités au sein de chaque

composante. Les habiletés langagières sont codées sur la feuille d'activité principale de la façon suivante : compréhension orale (C.O.), production orale (P.O.), compréhension écrite (C.É.) et production écrite (P.É.). Le code des quatre composantes est le suivant : expérience/communication (e./c.), culture (c.), langue (l.) et formation langagière générale (f.l.g.).

Lorsque toutes les feuilles d'activités majeures ont été remplies, on doit les mettre en ordre chronologique et les numéroter, après quoi l'enseignant peut commencer à élaborer les plans des leçons quotidiennes en suivant la méthodologie suggérée. Cela signifie que chaque leçon devra comprendre une introduction, diverses activités et une conclusion pour relier tous les aspects de la leçon. On explique plus à fond ce processus dans la section sur la planification des leçons quotidiennes.

Les feuilles servant à la création d'un projet éducatif se trouvent à l'annexe A. Vous pouvez en reproduire certaines ou les reproduire toutes selon vos besoins. La feuille intitulée «Étape 1» sert au remue-méninges portant sur les attentes pour l'apprenant contenues dans le programme, les activités majeures et les ressources pédagogiques. La feuille «Étape 2» sert à la description des objectifs spécifiques de l'activité majeure et des mini-tâches, qui permettra d'assurer un équilibre entre les activités et les habiletés développées. Enfin, la feuille «Étape 3» sert à la planification des leçons quotidiennes. Durant l'élaboration du projet éducatif, il faut décider du moment où interviendront l'évaluation formative et l'évaluation sommative, et de leur mode de déroulement, et ce, durant la durée totale du projet. (Pour des suggestions, voir le **Guide d'évaluation des élèves**.)

L'annexe D de ce **Guide d'enseignement** contient des exemples de projets éducatifs au niveau **Débutant** du programme, qui illustrent la façon d'intégrer les attentes pour l'apprenant contenues dans le programme d'études, la méthode pédagogique ainsi que les ressources pédagogiques. Deux projets éducatifs relevant du même domaine d'expérience permettent d'illustrer les ajustements effectués en vue de tenir compte des différences dans le niveau cognitif des élèves et des points d'entrée de ces derniers dans le programme. Les projets éducatifs aux niveaux **Intermédiaire** et **Avancé** seront développés lorsqu'ils auront été approuvés. Ils seront disponibles sous forme de suppléments à ce guide d'enseignement.

Planification des leçons quotidiennes

Il existe diverses façons de planifier une leçon. Le format choisi par les enseignants dépendra de leur style d'enseignement et de leur philosophie. Le format pour la planification des leçons quotidiennes présenté dans cette section est tiré de la philosophie énoncée dans le programme d'études et n'est qu'une suggestion qui peut être ajustée aux besoins individuels des enseignants.

La planification des leçons quotidiennes doit essentiellement refléter la méthode pédagogique employée; c'est-à-dire que l'on met en pratique dans la salle de classe le procédé décrit aux pages 44-48 du présent document. L'élaboration d'un plan de leçon quotidienne consiste en gros en trois grandes étapes : 1) l'introduction à la leçon, 2) les activités de la leçon et 3) la conclusion de la leçon. En reliant ces étapes à la méthode pédagogique suggérée, l'introduction à la leçon peut représenter soit la phase préparatoire, soit celle du réinvestissement des connaissances/habiletés. Ainsi, le rôle de l'introduction variera, dépendant du moment où elle apparaîtra dans l'ensemble des leçons qui sont reliées. D'un autre côté, la conclusion représente la réflexion ou l'évaluation du cycle pédagogique.

Pour entrer dans le détail, l'*introduction* joue deux rôles dans une leçon. Elle consiste d'abord en une activité qui lie les connaissances préalables de l'élève à l'expérience langagière que va offrir la leçon. L'activité qui est choisie a donc pour but de motiver les élèves pour qu'ils participent activement à la leçon. En second lieu, l'introduction devrait établir un lien entre ce qui a été acquis dans la leçon précédente et ce qui doit l'être dans la prochaine leçon. On doit donc garder à l'esprit que le but de cette étape est de recycler et de réinvestir constamment les connaissances et habiletés qu'on est en train de développer. On voit que le rôle de l'introduction est de faire démarrer la leçon et d'en donner le ton jusqu'à la fin.

Les *activités* sont toutes les mini-tâches nécessaires pour atteindre les objectifs décrits dans la leçon ou le projet éducatif. La procédure consiste normalement à développer les habiletés réceptives avant les habiletés productives. Il est en outre également important d'inclure une variété d'activités aussi grande que possible, venant de chaque composante et appartenant à chaque habileté langagière, pour soutenir l'attention des élèves et respecter en même temps la diversité des styles d'apprentissage dans la classe. À cet égard, les activités choisies doivent assurer le recyclage constant et le réinvestissement des connaissances et habiletés des élèves.

L'étape finale de la leçon est la *conclusion*. Son but est de lier les éléments de la leçon en faisant appel à la réflexion. On peut procéder de diverses manières, comme en posant une question qui résume la leçon, en évaluant celle-ci de façon formelle ou en réfléchissant sur les événements de la leçon à l'aide de grilles permettant d'orienter ce processus de réflexion (voir les exemples dans le **Guide d'évaluation des élèves**).

Une autre possibilité est de faire démarrer une activité qui créera l'ambiance pour la leçon du jour suivant. Cette étape garantit donc essentiellement que chaque leçon est reliée à la suivante, tout en donnant à l'enseignant l'occasion d'évaluer le niveau de réussite de la leçon.

Selon que la planification débouche sur un projet éducatif, une unité intégrée ou une «leçon isolée», il faut décrire les objectifs spécifiques de chaque leçon. Si l'on

suit, par exemple, le processus suggéré dans l'élaboration d'un projet éducatif, les objectifs spécifiques sont déjà décrits sur les feuilles d'activités majeures. Si l'on décide cependant de planifier les leçons autrement, il faudra formuler les objectifs spécifiques des leçons. C'est pourquoi les exemples suivants illustrent deux manières possibles d'élaborer le plan des leçons quotidiennes. Le premier exemple concerne les projets éducatifs et le second aidera les enseignants qui choisissent un autre mode de planification.

La leçon type, tirée du domaine d'expérience «la mode», du niveau **Intermédiaire** 5, illustre les étapes mentionnées précédemment. Le cadre de cette leçon est une interview-variétés comme l'émission animée par Oprah Winfrey à la télévision. Les activités décrites dans le plan vont montrer quelles sont les composantes et les étapes sur lesquelles la leçon va insister. Les chiffres utilisés correspondent à : 1) expérience/communication, 2) culture, 3) langue et 4) formation langagière générale.

Les feuilles à reproduire de ces plans de leçons se trouvent à l'annexe A.

EXEMPLE 1 : PLAN DE LEÇON QUOTIDIENNE

Leçon N° : 1

DATE : _____

FEUILLE D'ACTIVITÉ MAJEURE : _____

RESSOURCE(S) : Mag-Puce : n° 1 Automne – Livret, pp. 30-32
Mag-Puce : n° 1 Automne – Cahier, pp. 30-32
Circuit : pp. 162-63 pour la lecture
Une chanson de la musique pop québécoise (Mitsou, par exemple)

	L'enseignant	Les élèves	Temps alloué
Introduction *(Préparation)*	• commence la classe avec une introduction au programme de télévision : «Bonjour et bienvenue à notre programme «C'est la vie!». Aujourd'hui nous allons découvrir le sens du mot «mode». Nous n'avons pas d'experts aujourd'hui. Alors nous allons employer nos spectateurs pour arriver au sens du mot.»	• écoutent (1);	• 2 min
	• circule dans la classe en posant la question : «Pourquoi as-tu décidé de porter ces vêtements?»	• répondent à la question(1);	• 4 min
	• donne des directives;	• en groupes, se posent la même question, et en plus : «Quels vêtements préfères-tu porter?» (1);	• 5 min
Activités/ Mini-tâches *(Expérience)*	• demande aux élèves de participer en tant que groupe à un mini-sondage des préférences;	• donnent les préférences de leurs camarades (1);	• 3 min
	• fait jouer une chanson populaire québécoise (2);	• lisent à haute voix des textes préparés (quelques élèves) (1, 3);	• 5 min
		• donnent leurs idées (1);	• 3 min
	• fait du remue-méninges avec la classe pour trouver le nom de différents groupes à la mode et les éléments qui les distinguent;	• créent une description en petits groupes (1);	• 5 min
	• donne des directives pour composer un groupe à la mode;	• donnent la description de leur groupe par l'intermédiaire d'un représentant (1);	• 5 min
	• donne des directives pour se rendre à la page 32 de Mag-Puce;	• découvrent la signification juste des mots en faisant des associations de mots qui leur montrent que «la mode» ne s'applique pas qu'aux vêtements mais aussi aux mots (2, 4);	• 5 min
Conclusion *(Réflexion)*	• pose la question : «Maintenant quelle est votre définition de la mode?»	• répondent (1).	• 3 min

EXEMPLE 2 : PLAN DE LEÇON QUOTIDIENNE

DATE : _____

OBJECTIF(S) :

(e./c.) 1. Comprendre et exprimer oralement et sous forme écrite, d'une façon préparée et parfois spontanée, ses propres préférences au sujet de la mode.

(c.) 2. Rechercher et identifier les ressemblances et les différences entre les usages formels et informels du langage.

(l.) 3. Comprendre et utiliser le langage de la mode au passé et au présent suivant le contexte.

(f.l.g.) 4. Formuler des hypothèses sur la bonne signification de l'utilisation du langage à la mode.

	Étapes	Ressources	Temps Alloué
Introduction : *(Préparation)*	• Commencer la classe avec une introduction au programme de télévision (1). • Circuler dans la classe en posant la question : «Pourquoi as-tu décidé de porter ces vêtements?» (1). • En groupes de deux, les élèves se posent la même question, et en plus : «Quels vêtements préfères-tu porter?» (1).		• 2 min • 4 min • 5 min
Activités : *(Expérience)*	• Organiser un mini-sondage des préférences(1). • Les élèves lisent à haute voix des textes préparés tout en écoutant une chanson populaire québécoise (1, 3). • Faire du remue-méninges pour trouver le nom de groupes à la mode et les éléments qui les distinguent (1). • En petits groupes, les élèves choisissent un groupe et en donnent une brève description écrite (1). • Un représentant lit à haute voix la description du groupe (1). • Découvrir la bonne signification des mots à la mode (2, 4).	• Circuit : pp. 162-63 • Chanson populaire québécoise (Mitsou, par exemple) • Mag-Puce : nº 1 Automne – Livret, p. 32	• 3 min • 5 min • 3 min • 5 min • 5 min • 5 min
Conclusion : *(Réflexion)*	• Poser la question : «Maintenant quelle est votre définition de la mode?» (1).		• 3 min

Technologie dans la classe

L'utilisation de la technologie dans la classe est importante, vu que la technologie en elle-même reproduit la réalité existant dans la société. Ainsi, en se servant de la technologie, les enseignants introduisent dans la classe une autre forme de culture. Un des inconvénients de la technologie cependant réside dans le fait que la vitesse à laquelle elle change est plus grande que celle de sa mise en œuvre dans la classe. De plus, comme c'est le cas pour les ordinateurs, les concepteurs de programmes semblent incapables de concevoir et d'écrire des programmes qui soient compatibles avec l'apprentissage de la langue seconde. Les quelques programmes disponibles deviennent donc souvent vite périmés et peu attrayants pour ceux qui les écoutent ou les regardent. En dépit de ces inconvénients, il existe plusieurs façons d'utiliser la technologie dans la classe.

L'appareil le plus important qu'on devrait utiliser dans la classe est le magnétophone, car ce genre d'appareil permet de présenter le matériel sonore nécessaire au développement de la compréhension orale. Il offre en outre un moyen d'entendre des documents sonores authentiques dans un environnement contrôlé. Le magnétophone est souvent jumelé avec une radio, ce qui donne aux élèves l'occasion d'écouter la langue non révisée. On encourage les enseignants à se servir de la radio en plus des bandes enregistrées, pour que les élèves se rendent compte qu'il existe d'autres façons pour eux d'avoir accès à la langue seconde. Une utilisation secondaire de ce type d'appareil peut concerner la création d'un centre d'écoute séparé pour les élèves qui ont besoin de rattrapage ou ceux qui ont fini leur travail. Les enseignants peuvent se procurer d'autres documents authentiques qui seront intéressants pour leurs élèves et qui stimuleront leur intérêt dans la langue seconde. Les activités d'écoute qui leur seront ainsi offertes les encourageront à écouter du français en dehors des murs de la salle de classe.

On peut aussi se servir du magnétophone pour enregistrer les productions des élèves, si l'appareil est muni d'un micro. Ce dernier peut être d'un grand secours lorsque les élèves sont en rapport avec un correspondant, vu qu'ils peuvent enregistrer leur lettre plutôt que de l'écrire. Le fait de pouvoir enregistrer peut aussi être utile à l'enseignant lorsqu'il doit procéder à une évaluation orale, surtout dans les situations qui se prêtent à l'enregistrement, comme les présentations ou les interviews. En enregistrant ce que disent les élèves, les enseignants peuvent faire porter leurs pratiques d'évaluation sur les critères qu'ils ont définis et non sur la production globale. Non seulement une telle évaluation sera moins entachée de subjectivité de la part de l'enseignant, mais elle offrira aussi aux élèves une information inestimable sur leurs progrès en général et sur les domaines où il leur faut travailler plus, en particulier. Ainsi, non seulement le magnétophone permet d'écouter la langue dans des situations réelles, mais il sert aussi à évaluer les élèves.

Un autre outil précieux pour l'enseignant est le rétroprojecteur, vu qu'il peut servir à corriger le travail des élèves, enseigner du vocabulaire, diriger l'attention des élèves sur un point de grammaire particulier, projeter un extrait de document appartenant au domaine public, et ainsi de suite. Son utilisation est en outre plus naturelle que celle du tableau, qui exige de l'enseignant qu'il tourne le dos à ses élèves. Comme cette situation n'est pas courante lorsqu'on parle à quelqu'un, l'utilisation du rétroprojecteur, qui amène l'enseignant à faire face à ses élèves, peut contribuer à rendre la communication des concepts plus naturelle. De plus, comme les élèves auront eux aussi accès au rétroprojecteur, ils trouveront son utilisation amusante et motivante. Elle pourra même servir à remonter le moral de ceux qui, dans la classe, ont des difficultés soit d'apprentissage de la langue, soit de comportement. Si on leur confie ne serait-ce que le fonctionnement du rétroprojecteur, on leur permet de jouer un rôle actif et responsable dans la routine quotidienne de la classe. Dans le même esprit, leur rôle sera perçu de façon positive par leurs camarades comme par l'enseignant. La technologie peut donc aussi intervenir dans la bonne marche de la classe.

Un équipement que les enseignants du secondaire deuxième cycle trouveront peut-être désuet et peu en harmonie avec la philosophie du programme d'études, est le laboratoire de langues. Si l'on peut penser, à bon droit, qu'il faudrait reléguer cette salle aux oubliettes car elle rappelle trop le programme audiolingual, à la lumière des principes philosophiques du programme d'études, elle n'en a cependant pas moins sa place. Ce qui va changer va être son rôle et son utilisation en vue de l'harmoniser le mieux possible avec la philosophie du programme d'études.

Par le passé, les laboratoires de langue servaient presque uniquement aux exercices de type machinal, dans lesquels les élèves devaient remplacer une structure linguistique par une autre, comme mettre au passé (p. ex., au passé composé) une phrase décontextualisée au présent. Ou bien, le laboratoire était utilisé pour des exercices de prononciation ayant pour unique but la prononciation correcte de sons, de mots ou de phrases isolés. Il servait aussi à faire une évaluation sommaire de la production dans son ensemble.

Dans le programme d'études actuel, le laboratoire de langues sert à de toutes autres fins. Son rôle est différent de celui qu'il jouait à l'époque de la méthode audiolinguale, tout en étant mieux défini. Il agit comme un centre d'exploration où les élèves peuvent s'essayer à prononcer de nouvelles structures linguistiques sans se sentir gênés ou intimidés. Ils peuvent rechercher individuellement l'aide de l'enseignant, sans là encore avoir l'impression de ne pouvoir formuler des phrases correctes devant leurs camarades. Cela est tout particulièrement important pour les élèves timides ou plus faibles. Le laboratoire de langues peut donc être utilisé pour donner aux élèves une meilleure image d'eux-mêmes et accroître leur amour-propre plutôt que le contraire. Il peut aussi être un lieu où les élèves s'entraident pour leurs présentations orales ou la lecture à haute voix. Ils peuvent enregistrer leurs

présentations à la suite les unes des autres et demander à des camarades d'évaluer de façon informelle ou à l'aide de grilles le travail qu'ils ont enregistré sur bande (pour l'élaboration de grilles d'évaluation par les pairs, voir le **Guide d'évaluation des élèves**). La rétroaction venant des pairs va fournir aux élèves un moyen d'améliorer leur communication, sans craindre de recevoir une mauvaise note suite à une évaluation formelle de leur présentation. Le fait de donner aux élèves l'occasion de répéter leur communication préparée non seulement leur donnera plus de confiance en eux, mais favorisera aussi la croissance d'une importante habileté langagière, soit le fait d'apprendre à s'écouter pour pouvoir se corriger.

Les enseignants peuvent aussi profiter du laboratoire lorsqu'ils se servent de textes oraux authentiques. Les élèves peuvent enregistrer une version du texte et exercer les habiletés discutées dans la section sur la compréhension orale, telle que le fait d'anticiper les éléments dans le texte. De cette façon, les élèves prendront plus volontiers des risques avec les textes authentiques, car le facteur de risque aura diminué grâce au fait que les élèves eux-mêmes auront décidé de la longueur de texte qu'ils peuvent manipuler en un temps donné. À mesure que leur insécurité va diminuer à l'égard de la langue, ils vont prendre plus volontiers des risques. Cela est tout particulièrement important pour les élèves qui commencent le niveau **Débutant** assez tard, car ils ont tendance à hésiter à écouter et à parler la langue par crainte de faire des fautes. Le laboratoire de langues peut abaisser cette crainte en leur donnant du temps pour traiter la langue et faire des essais à leur propre rythme.

Un autre rôle important du laboratoire de langues est son utilisation à des fins d'évaluation, surtout pour les productions orales finales des élèves. Si les enseignants choisissent de se servir du laboratoire de cette façon, ils doivent bien se rappeler que l'évaluation des élèves doit se faire selon un mode authentique, c'est-à-dire que la tâche doit relever de la vie réelle et correspondre au projet en cours, comme la création d'un bulletin de météo à la radio, la présentation d'une annonce publicitaire, et ainsi de suite. Le laboratoire ne devrait pas servir à évaluer seulement l'analyse du langage; on doit plutôt évaluer l'habileté des élèves à communiquer efficacement dans une situation réelle. Les enseignants trouveront que les types de tâches utilisées pour l'évaluation dans ce cas sont celles qui font intervenir la communication non interactive, soit des tâches à sens unique, comme les annonces, les présentations orales, les rapports, et ainsi de suite. On ne peut donc évaluer efficacement les dialogues de cette manière, car ils font intervenir la communication face à face.

On devrait donc se servir du laboratoire de langues uniquement pour évaluer des situations non interactives. On devrait en outre permettre aux élèves d'écouter leurs propres productions et de les corriger, vu que cette situation est fréquente et naturelle lorsqu'on parle sa langue maternelle. Comme on l'a vu, le laboratoire de langues ne doit pas nécessairement servir de centre d'analyse de la langue, car son rôle est plutôt d'offrir aux élèves un environnement les incitant à prendre des risques avec la langue.

Cette discussion portant sur la technologie ne serait pas complète sans que l'on parle des ordinateurs dans la classe de langue seconde, vu qu'ils sont de plus en plus répandus dans le domaine de l'enseignement en général, à cause de leur meilleure efficacité et de leur prix plus abordable. Leur utilisation dans le domaine des langues secondes est cependant assez limitée car les logiciels disponibles sont surtout de nature analytique et souvent ennuyeux. Le rôle primordial de ces logiciels va ainsi se situer sur le plan des exercices à caractère répétitif, surtout à des fins de rattrapage. Il faut cependant encourager les enseignants qui désirent se servir de l'ordinateur dans la classe à le faire, tout en se rappelant que les logiciels disponibles sont rares et pas toujours de bonne qualité.

Malgré ces inconvénients, on encourage les enseignants à se servir de logiciels créés pour des Francophones pour aider les élèves dans leur production écrite. Là encore, on peut l'utiliser comme un instrument d'exploration, car les élèves peuvent jouer avec la langue écrite en apprenant à relier pensées et idées d'une façon cohérente et logique. Il ne faudrait pas cependant voir les ordinateurs comme une alternative à l'enseignement de l'aspect écrit de la langue, vu que les ordinateurs ne peuvent en eux-mêmes *apprendre aux élèves* à écrire, mais seulement les aider à apprendre le processus d'écriture. À nouveau, le genre de tâches que les élèves vont effectuer à l'ordinateur doit reproduire des tâches de la vie réelle, comme la rédaction d'une annonce publicitaire, une petite annonce, de la correspondance privée, d'un rapport, et ainsi de suite. Pour l'instant donc, l'utilisation de logiciels est limitée, mais cela ne doit pas décourager les enseignants, car les concepteurs finiront peut-être par devenir plus compétents dans la création de programmes pour la classe de langue seconde.

Les ordinateurs ont cependant été utilisés avec succès pour jumeler les élèves de centres francophones avec ceux de régions anglophones par le biais du modem. Ce type de technologie permet aux élèves d'avoir accès à leurs correspondants par le réseau de courrier électronique, grâce auquel ils se servent de l'ordinateur pour écrire leurs lettres. Bien que l'installation en soit coûteuse, les élèves comme les enseignants ont trouvé cette utilisation de l'ordinateur très valable, ce qui n'empêche malheureusement pas que le coût actuel en rende l'application à la classe pratiquement impossible. Il est cependant possible que, dans un avenir rapproché, cette technologie devienne plus accessible pour les enseignants de langue seconde.

La vidéo est une autre technologie que l'on peut introduire dans la classe, et pas uniquement sous forme commerciale car les élèves peuvent réaliser leurs propres vidéocassettes. Celles qui sont produites commercialement peuvent donner un aperçu visuel de la culture cible et rendre bien des nuances non verbales - ce qui n'est pas possible avec les audiocassettes. De plus, la vidéo non seulement passionne les spectateurs, mais elle les aide aussi à mieux comprendre le texte oral. Ce mécanisme de support est certainement vrai pour les élèves de niveau **Débutant**. En outre, les vidéos sont généralement plus courtes que les films et traitent fréquemment de sujets qui intéressent les

élèves, comme les vidéoclips. On peut réaliser plusieurs activités à l'aide de la vidéo, comme faire deviner aux élèves la fin d'une séquence, modifier le dénouement, créer un suspense, parodier un feuilleton, et ainsi de suite. Les activités que l'on peut faire avec la vidéo ont été condensées dans le livre de Stempleski et Tomalin, intitulé *Video in Action : Recipes for Using Video in Language Teaching*. Les auteurs y décrivent des activités en les classant selon le niveau de compétence langagière et selon le thème principal. Les enseignants qui désirent des nouvelles idées peuvent consulter cet ouvrage.

Une autre forme de vidéo est le vidéodisque interactif. Il est cependant peu développé et peu accessible à la classe en raison des coûts de production élevés qu'il entraîne. Mais, là encore, ces articles vont devenir plus facilement accessibles à la classe, parallèlement aux développements de la technologie. C'est ce qui justifie qu'ils fassent l'objet d'une discussion détaillée.

Le vidéodisque interactif est un disque qui fonctionne un peu comme le disque compact, mais qui, au lieu de produire des sons, donne sur un écran de télévision des images enregistrées sous forme numérique. L'avantage de ce type de technologie est que les enseignants peuvent trouver une image instantanément plutôt que d'avoir à presser sur l'avance rapide de la commande à distance pour trouver l'image. Cet appareil peut aussi être connecté à un ordinateur de façon que le spectateur puisse interagir avec l'écran vidéo soit en appuyant sur les touches de commande de l'ordinateur, soit en y entrant des données.

Ce type de technologie a été utilisé avec succès en Angleterre dans l'enseignement de la culture. On demandait aux élèves de regarder un certain scénario puis d'y réagir. Ils devaient entrer leurs données dans l'ordinateur qui, à son tour, commandait au vidéodisque d'illustrer le choix des élèves. Ces derniers pouvaient voir, d'après les résultats paraissant sur l'écran, s'ils avaient fait le bon choix. Ce projet a cependant dû être abandonné en raison du coût prohibitif du développement des disques, mais les enseignants devraient se souvenir que la technologie existe et pourrait bien être disponible dans le futur, quand le prix de ces disques sera devenu plus abordable.

Une autre technologie qui peut avoir des répercussions au niveau de la classe de langue seconde est la transmission par satellite. À présent, les enseignants peuvent y avoir accès dans la classe, mais, là encore, son coût est extrêmement élevé. L'avantage de ce type de technologie est cependant de permettre aux élèves d'avoir un accès direct à la culture cible partout dans le monde. Comme dans le cas des ordinateurs, les classes sont jumelées avec d'autres classes dans le monde francophone et, à une heure donnée, les écoles sont reliées par satellite. En quelques instants, les élèves peuvent se parler en direct. Mais, en plus du coût qui est un obstacle, les différences de fuseaux horaires entre les deux écoles - surtout dans le cas des transmissions transatlantiques - peuvent rendre la liaison difficile, voire presque impossible, à moins que les écoles en correspondance ne prennent des dispositions particulières quant à l'heure de liaison. Au niveau provincial ou interprovincial néanmoins, il n'est pas

impensable de jumeler des écoles de façon que les élèves puissent exercer leurs habiletés les uns avec les autres, dans des situations d'apprentissage langagier comparables.

Si aucune des technologies mentionnées ci-dessus n'est accessible, il en reste toujours une à laquelle les enseignants et les élèves ont tous accès : le téléphone. On peut utiliser ce dernier de plusieurs façons. On peut, par exemple, dire aux élèves d'appeler les numéros 1-800 au Québec, pour obtenir de l'information sur les grandes attractions touristiques québécoises. Si leur école est jumelée avec une autre école, ils peuvent s'exercer à se parler en téléconférence. On peut se procurer de vieux téléphones, même usagés, auprès de la compagnie de téléphone et les installer dans la classe afin que les élèves fassent l'expérience de composer un numéro interurbain, comme un numéro en France, et de simuler une conversation téléphonique, par exemple avec un agent de tourisme. Les possibilités d'utilisation du téléphone sont illimitées. Le télécopieur constitue un autre moyen pour les élèves d'échanger des textes ou des lettres et de recevoir des textes authentiques de diverses agences, compagnies et autres sources. On n'a qu'à penser à la façon dont on s'en sert naturellement dans sa vie privée pour lui trouver des utilisations dans la classe.

La technologie joue donc essentiellement un rôle majeur dans la façon d'enseigner la langue seconde. On encourage les enseignants à trouver des façons d'utiliser dans la classe ces innovations qui affectent notre vie quotidienne et sont aussi un reflet de la vie des gens dans la culture cible.

Enrichissement et rattrapage

Cette section va traiter des divers modes grâce auxquels le programme de français langue seconde (1991) peut offrir à la fois enrichissement et rattrapage aux élèves. Compte tenu de la souplesse inhérente au programme, que l'on a examinée dans les sections précédentes de ce **Guide d'enseignement**, on vise simplement ici à isoler des exemples d'enrichissement et de rattrapage, déjà inclus dans la conception du programme. Cette section a donc pour unique but d'illustrer et d'offrir des suggestions; on encourage les enseignants à adapter et à modifier le programme selon les besoins suscités par les points forts et les points faibles des élèves avec qui ils travaillent.

Enrichissement

L'enrichissement dans le programme de français langue seconde vise des buts et possibilités multiples : étendre les objectifs d'habiletés fondamentales, connaissances et attitudes, approfondir les thèmes ou projets donnés, substituer et/ou ajouter des devoirs ou projets, transformer la nature de devoirs ou projets donnés, pratiquer l'enseignement par les pairs, pratiquer un enseignement illustré pour les groupes d'élèves plus jeunes du programme de français langue seconde, et ainsi de suite. Le caractère expérientiel du programme, centré sur l'élève, motive ce dernier et l'encourage en fait à participer activement et totalement, car il lui fait vivre de nouvelles expériences ou lui en fait revivre certaines qu'il a eues d'abord dans sa langue maternelle. Cette implication des élèves dans la négociation de significations nouvelles ou latérales, dans des contextes différents, bien que connexes, sur les plans linguistique et socioculturel, aboutit en fin de compte pour tous les élèves et à des degrés divers, à élargir leurs horizons et à étendre leur conscience, c'est-à-dire à renforcer leurs connaissances.

Si l'on se penche un moment sur le domaine d'expérience de «la vie en plein air», pour prendre un exemple très simple, on peut voir des variantes de projets éducatifs qu'on pourrait développer tels que «préparer une excursion de plein air», «préparer un voyage de camping» ou même «préparer une randonnée à bicyclette dans les montagnes». Dans chaque cas, le mot «préparer» donne la connotation que le projet aura seulement lieu dans la salle de classe; mais tous ces projets pourront cependant devenir plus enrichissants si on les réalise à l'extérieur. En faisant le projet éducatif «préparer une randonnée à bicyclette dans les montagnes», par exemple, on pourrait aller à Banff, faire le tour du village et voir tous les différents panneaux indiquateurs en français. Puisque le Parc National de Banff relève du gouvernement fédéral, on exige que les employés soient bilingues. On pourrait alors demander aux élèves d'aller aux différents bureaux du gouvernement fédéral à Banff et d'interviewer les employés, ce qui serait une expérience enrichissante. Les élèves pourraient donc vivre de façon concrète, l'avantage d'être bilingue. Le fait de remarquer ces nuances et indices socioculturels va constituer une partie de la formation

langagière générale de tous les élèves inscrits dans le programme de français langue seconde. Incidemment, ils en viendront de plus à apprécier de nouvelles perspectives et façons d'agir, élargissant ainsi leurs horizons et vivant des expériences d'enrichissement.

Des activités d'enrichissement spécifiques conçues pour répondre aux besoins particuliers d'un élève ou d'un groupe d'élèves se prêtent aussi à la démonstration.

Il est possible d'approfondir les objectifs fondamentaux d'habiletés/connaissances/attitudes dans pratiquement tous les domaines d'expérience introduits dans le programme. Pour prendre l'exemple de l'habillement, pour lequel l'enseignant peut dans une classe demander à quatre ou cinq différents groupes de jeunes de préparer un projet éducatif qui va se terminer par un défilé de mode pour jeunes, il est possible, dans une autre classe, de pousser plus loin l'acquisition du vocabulaire et de la conscience socioculturelle, par exemple, en faisant présenter par chacun des cinq groupes un défilé de mode différent (c'est-à-dire mode pour femmes d'affaires, pour hommes d'affaires, pour jeunes, mode sport, mode pour jeunes enfants, etc.).

On peut aussi aller plus en profondeur dans des sujets/projets donnés dans pratiquement tous les domaines d'expérience inclus dans le programme. Pour poursuivre avec l'exemple de l'habillement, on peut, par exemple, demander à un groupe de préparer un défilé de mode pour jeunes, mais aussi de faire une recherche et un rapport portant sur la différence entre le budget vêtements pour adolescents anglophones et celui pour adolescents francophones. Le fait de découvrir que, selon Statistique Canada et d'autres sources, les Francophones dépensent en général et régulièrement plus pour les vêtements que les Anglophones, peut être significatif et susciter une discussion sur les raisons de cet écart. On peut poser les questions suivantes : Est-ce que les vêtements coûtent plus cher dans les régions francophones du Canada? Est-ce que, pour les Francophones canadiens, le style est plus important que pour leurs homologues anglophones? Est-ce qu'on peut retracer des preuves de cette importance du vêtement et du style en comparant des journaux ou magazines français et anglais similaires, ou est-ce que des observations faites par un groupe d'élèves lors d'un voyage d'échange dans une région du Canada francophone peuvent corroborer cette différence d'attitude vis-à-vis du vêtement?

On peut aussi très souvent substituer des devoirs ou projets ou modifier la nature de ces devoirs ou projets. Des groupes d'élèves peuvent par exemple monter des défilés de mode en s'appuyant sur ce qu'ils ont trouvé sur les styles anglais et français dans des magazines, tandis qu'un autre groupe fait une recherche du genre de celle mentionnée ci-dessus et présente un rapport.

Mettre sur pied un défilé de mode ou faire une présentation sur un sujet relié au thème vêtements est aussi une forme d'enseignement par les pairs et/ou d'enseignement à de plus jeunes ou à d'autres groupes d'élèves du français

langue seconde. Ces deux activités constituent un enrichissement à la fois pour les groupes d'élèves qui font la présentation et pour ceux qui l'écoutent ou la regardent.

Les activités d'enrichissement ne se limitent certainement pas aux exemples ou même aux genres d'exemples ci-dessus. Une attitude ouverte de la part de l'enseignant et de l'élève aboutira à une plus grande créativité et, par conséquent, à un enrichissement plus poussé pour toutes les parties concernées. La structure du programme de français langue seconde permet et encourage ce genre d'activités.

Rattrapage

Le rattrapage est en réalité l'autre face de l'enrichissement. En d'autres termes, ce qui est pour un élève de l'enrichissement constitue pour un autre du rattrapage. Le rattrapage peut se faire sous un format de groupe ou sur une base individuelle.

Des recherches poussées dans la nature de l'apprentissage ne nous ont pas encore permis de tout comprendre sur ce sujet, mais on sait que l'apprentissage varie d'un individu à l'autre en ce qui a trait aux stratégies cognitives, aux styles d'apprentissage, aux modalités privilégiées, et ainsi de suite. Compte tenu de ce fait, on encourage les enseignants, à adapter les activités aux besoins de leurs élèves, leur offrant ainsi l'occasion de se développer sur le plan personnel et de réussir. Ces enseignants doivent de plus faire varier les activités et en essayer de nouvelles, qui s'harmonisent avec la confiance croissante et la compétence visible des élèves, afin que leur répertoire aille en s'élargissant constamment et selon un mode graduel.

La poursuite d'activités dans lesquelles les élèves se sentent mal à l'aise et ne réussissent pas bien, a peu de chance de les motiver, et aboutit à un échec. On encourage donc les enseignants à impliquer plus certains élèves dans les activités orales si c'est ce qu'ils préfèrent, et d'autres dans des activités de recherche écrite et de rédaction. Modifier la nature d'une activité de projet final ou les conditions requises par celle-ci, peut permettre aux élèves d'atteindre les mêmes objectifs de façon différente, et c'est un point qu'on encourage dans le présent programme. Cela correspond aussi à la façon d'apprendre dans la vie réelle. La section précédente sur l'enrichissement fournit quelques exemples des modes d'adaptation et de modification des activités qui sont en accord avec ce principe. On trouve ailleurs dans ce **Guide d'enseignement** et dans tout le **Guide d'évaluation des élèves**, d'autres exemples d'enrichissement et/ou de rattrapage.

Pour résumer, on encourage les enseignants à bien connaître leurs élèves et à jouer et expérimenter avec des domaines d'expérience de façon qu'il y ait dans l'enseignement/apprentissage une diversité naturelle et que les besoins

d'enrichissement comme de rattrapage de leurs élèves soient comblés, ce qui permet à ces derniers de vivre des expériences d'apprentissage positif dans la langue seconde.

Glossaire

anaphore : n'importe quel pronom qui remplace un nom apparu dans le même contexte. Par exemple, dans la phrase : Paul est grand, on peut remplacer Paul par il. On dit qu'il y a anaphore de Paul par il.

attributs paralinguistiques : pauses, hésitations, silences, distance sociale, maintien, etc., éléments qui prennent d'eux-mêmes un sens.

behavioristes : individus qui pensent que le langage constitue un comportement appris, c'est-à-dire qu'il s'acquiert par le biais de comportements répétés fondés sur l'hypothèse du stimulus-réponse.

cognitivistes : individus qui pensent que le langage s'acquiert de façon consciente, au sein d'un système signifiant fondé sur la formation des règles et les exercices systématiques.

cohérence : liens contextualisés et logiques entre les idées du discours.

cohésion : rapports entre les éléments linguistiques au niveau des mots, des phrases ou du discours.

concept de soi : image ou perception qu'un individu a de lui-même, concernant ses capacités, sa valeur et son acceptation par les autres.

confiance en soi : manifestation de la confiance qu'un individu a dans ses propres capacités.

décroche-mâchoire : expression ou phrase, souvent dénuée de sens, où le même son ou ensemble de sons est répété, comme dans Six cent soixante-six saucissons secs sautent.

discours : un groupe de phrases organisées pour exprimer une ou plusieurs idées sous forme orale ou écrite.

élément grammatical : synonyme d'élément linguistique (voir la définition ci-dessous).

élément linguistique : élément du code linguistique : son, symbole, vocabulaire, grammaire ou discours.

estime de soi : valeur ou opinion qu'un individu manifeste à l'égard de sa personne.

exercices d'automatisation : activités de type mécanique dans lesquelles on doit le plus souvent remplacer ou modifier un élément grammatical dans des phrases décontextualisées; p. ex., les exercices où le nom doit être remplacé par les pronoms il/elle ou ils/elles.

exercices de répétition/imitation : activités qui impliquent le plus souvent une participation automatique de la part des élèves, alors que ceux-ci répètent après l'enseignant ou imitent un modèle; par exemple, les exercices qui consistent à faire répéter aux élèves une liste de mots contenant le son [˜o], comme ont, garçon, mouton, etc.

expression spontanée : texte oral ou écrit qui est pour la plupart cohérent, mais où l'on retrouve fréquemment un manque de cohésion et de fini sous les formes suivantes : faux départs, hésitations, répétitions, phrases incomplètes, mention des grands points seulement, et où se trouvent en général plus d'erreurs qu'on ne le tolérerait ordinairement dans un discours oral ou écrit plus structuré et dont la langue est plus soignée.

fossilisation : processus selon lequel mots et phrases sont emmagasinés de façon incorrecte dans la mémoire, et qu'il est difficile de corriger.

intention communicative : fonction linguistique se rapportant au désir d'un individu de transmettre, oralement ou par écrit, une idée ou une pensée à un interlocuteur/lecteur, p. ex., demander/offrir de l'information, acceptation/refus d'une invitation, question/réponse, et ainsi de suite.

«louangeur» : personne responsable de féliciter les membres du groupe pratiquant l'apprentissage coopératif, pour leur participation, leur capacité à écouter, à partager et à aider à accomplir la tâche.

«organisateur» : personne responsable d'organiser son groupe pour une tâche d'apprentissage coopératif, en demandant aux autres membres du groupe de décrire leur rôle et de confirmer qu'ils le comprennent.

préférence pour apprendre/penser : modalité (c'est-à-dire auditive, visuelle, tactile, etc.), mode de pensée (c'est-à-dire inductive/déductive, linéaire, divergente) ou conditions d'apprentissage dans lesquelles un individu se sent le plus à l'aise pour acquérir des connaissances ou une nouvelle habileté.

«rapporteur» : personne qui a la responsabilité de mettre par écrit les expressions verbales dont se serviront le «louangeur» et le «supporteur» pour communiquer avec les membres d'un groupe pratiquant l'apprentissage coopératif durant la tâche. Les expressions verbales utilisées par le «supporteur» et le «louangeur» sont inscrites sur des feuilles séparées. Le rapporteur a aussi la responsabilité de mettre par

écrit les pensées et idées qui ont fait l'objet d'un remue-méninges initial par le groupe.

registre : caractères particuliers, «tonalité» propre (du discours) (p. ex., à la maison, au travail, à l'école, dans la publicité, dans les journaux).

renforcement : technique qui renforce un comportement positif ou souhaité.

«réviseur» : personne responsable de contrôler le produit final d'un groupe pratiquant l'apprentissage coopératif et de diriger le groupe dans le processus de prise de décisions finale sur le travail du groupe.

sic : terme de rédaction utilisé pour indiquer qu'une erreur dans une citation est reproduite du texte original.

stimulus-réponse : tout élément visuel, sonore ou tactile, qui provoque une réponse soit verbale (orale ou écrite), soit physique.

structuralistes : individus qui pensent que la langue s'acquiert grâce à une taxonomie de structures, c'est-à-dire qui perçoivent la langue comme l'étude d'éléments distincts puis recombinés dans des expressions.

subsumer : penser un individu ou un objet «comme compris dans une espèce, ou comme une espèce comprise dans un genre; considérer un fait comme l'application d'une loi» (Lalande).

«supporteur» : personne qui a la responsabilité d'encourager les membres du groupe pratiquant l'apprentissage coopératif à participer à la tâche, mettre en commun idées et opinions et mettre l'accent sur le travail en groupe.

texte : combinaison d'une série d'idées reliées, présentées oralement ou par écrit, pour exprimer une intention de communication (p. ex., une salutation, un discours, un bulletin de nouvelles radiodiffusé, une lettre, un roman).

texte forcé : texte souvent préparé par l'enseignant où celui-ci a introduit un certain élément linguistique à analyser, par exemple, dans le texte suivant, les adjectifs possessifs que les élèves doivent identifier : Hier, je suis allé(e) à mon magasin favori pour acheter un nouveau t-shirt et j'ai rencontré un de mes copains de l'école. Il était là avec ses parents et il voulait acheter le même t-shirt que moi...

trame (réseau) sémantique : remue-méninges des idées et l'établissement de rapports logiques entre des mots ou des expressions.

Références

Alberta Education. (1988). Framework for a proficiency-based second language curriculum. Edmonton, AB: Language Services Branch.

Alberta Education. (1988). Language education policy for Alberta. Edmonton, AB: Language Services Branch.

Alberta Education. (1987). Students' thinking developmental framework: Cognitive domain. Edmonton, AB: Child Development and Instructional Design.

Alberta Education. (1989). Teaching thinking: An Alberta education position statement. Edmonton, AB: Curriculum Support Branch.

Alberta Education. (1989). Who decides what students learn in school... and how? Edmonton, AB: Curriculum Design Branch.

Bacon, S. M. (1989). Listening for real in the foreign language classroom. Foreign Language Annals, 22(6), 543-49.

Barnett, M.A. (1989). Writing as a process. The French Review, 63,(1), 31-44.

Chamot, A.U. and Kupper, L. (1989). Learning strategies in foreign language instruction. In Foreign Language Annals, 22(1), 13-24.

Cooper, C. R. (1975). Measuring growth in writing. In English Journal, 64,(3), 111-20.

Dunkel, P.A. (1986). Developing listening fluency in L2: Theoretical principles and pedagogical considerations. Modern Language Journal, 70(2), 99-106.

Dvorak, R. (1986). Writing in the foreign language. In B.H. Wing (Ed.), Listening, reading and writing: Analysis and application (pp. 145-167). Middlebury, VT: Northeast Conference.

Ely, C.M. (1989). Tolerance of ambiguity and use of second language strategies. Foreign Language Annals, 22(5), 437-45.

Emig, J. (1978). Hand, eye, brain: Some 'basics' in the writing process. In C.R. Cooper and L. Odell (Eds.). Research on composing: Points of departure, (pp. 59-72). Urbana, IL: N.C.T.E.

Flower, L. (1985). Problem-solving strategies for writing (2nd ed.). New York, NY: Harcourt, Brace and Javanovich.

Galloway, V. (1990). Teaching for proficiency handbook. Pathways to proficiency: Communicative activities for level one Spanish. Reading, MA: Addison-Wesley.

Glisan, E.W. (1988). A plan for teaching listening comprehension: Adaptation of an instructional reading model. Foreign Language Annals, 21(1), 9-16.

Gouvernement du Québec. (1989). Module de perfectionnement collectif en didactique du français langue seconde – Communication 1 et 2 – Guide de l'animateur et de l'animatrice. Ministère de l'Éducation.

Hammerly, H. (1986). Synthesis language teaching: An introduction to linguistics (2nd ed.) N. Burnaby, BC: Second Language Publications.

Harley, B., d'Anglejan, A. and Shapson, S. (1990). The Evaluation Syllabus. National Core French Study. Winnipeg, MAN: Canadian Association of Second Language Teachers.

Heffernan, P.J., LeBlanc, R. and Poyen J. (1990) Summary Report. National Core French Study. Winnipeg, MAN: Canadian Association of Second Language Teachers.

Hymes, D. (1971). On communicative competence. In R. Huxley and E. Ingram (Eds.). Language acquisition: Models and methods, (pp. 5-26). New York, NY: Academic Press.

Hymes, D. (1972). J. D. Pride and J. Holmes (Eds.). Sociolinguistics: Selected readings, (pp. 5-26). Harmondsworth: Penguin.

Kohn, A. (1987). It's hard to get left out of a pair. Psychology Today, 21(10), 53-7.

Krashen, S. (1982). Principles and practice in second language acquisition. New York, NY: Pergamon.

Johnson, D.W. and Johnson, R.T. (1990). Social skills for successful group work. Educational Leadership, 47(4), 29-33.

Lazaruk, W. A. (1989). Conceptual framework for the new F.S.L. program. Edmonton, AB: Alberta Education, Language Services Branch.

LeBlanc, R. (1990). A Synthesis. National Core French Study. Winnipeg, MAN: Canadian Association of Second Language Teachers.

LeBlanc, C., Courtel C. and Trescases P. (1990). Syllabus culture. Étude nationale sur les programmes de Français de base. Winnipeg, MAN: Canadian Association of Second Language Teachers.

Lund, R.J. (1990). A taxonomy for teaching second language listening. Foreign Language Annals, 23(2), 105-15.

Magnan, S. H. (1991). Teaching and testing proficiency in writing: Skills to transcend the second-language writing. The French Review, 64(6), 978-88.

Omaggio, A. (1986). Teaching in context-proficiency-oriented instruction. Boston, MA: Heinle and Heinle.

O'Malley, J. and Chamot, A.L. (1990). Learning strategies in second language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.

Osterholm, K. (1986). Writing in the native language. In B.H. Wing (Ed.). Listening, reading and writing: Analysis and application, (pp. 145-67). Middlebury, VT: Northeast Conference.

Oxford, R. (1990). Language learning strategies: what every teacher should know. New York, NY: Newbury House.

Oxford, R., Lavine, R. and Crookal D. (1989). Language learning strategies, the communicative approach and their classroom implications. Foreign language annals, 22(1), 29-39.

Page, B. and Hewett, D. (1987). Language step by step: Graded objectives in the UK. London: CILT.

Painchaud, G. (1990). Syllabus langue. Étude nationale sur les programmes de Français de base. Winnipeg, MAN: Canadian Association of Second Language Teachers.

Parker, D.V. (1988). Into the nineties – Second language education for the next decade. Edmonton, AB: Alberta Education, Language Services Branch.

Parker, D.V. (1988). Into the nineties – Second language education for the next decade – Needs assessment and review of background studies. Edmonton, AB: Alberta Education, Language Services Branch.

Paulston, C.B. and Bruder, M.N. (1975). From substitution to substance: A handbook of structural pattern drills. Rowley, MA: Newbury House.

Read, J. A.S. (Ed.). (1984). Trends in language syllabus design. SEAMO Regional Language Centre. Singapore: Singapore University Press.

Rivers, W.M. (1983). Communicating naturally in a second language. Cambridge: Cambridge University Press.

Rogers, C.V. and Medley, F.W. Jr. (1988). Language with a purpose: Using authentic materials in the foreign language classroom. Foreign language annals, 21(5), 467-78.

Savignon, S.J. (1972). Communicative competence: An experiment in foreign language teaching. Philadelphia, PA: Centre for Curriculum Development.

Schulz, J.M. (1991). Mapping and cognitive development in the teaching of foreign language writing. The French Review, 64(6): 978-88.

Selinker, H.W. Interlanguage. IRAL, 10, 219-31.

Slavin, R.E. (1981). Synthesis of research on cooperative learning. Educational Leadership, May, 655-60.

Smith, F. (Ed.). (1984). Awakening to literacy. Exeter, NH: Heinemann.

Stempleski, S. and Tomalin, B. (1990). Video in action: Recipes for using video in language teaching. Cambridge: Prentice Hall International.

Stern, H.H. (1983). Fundamental concepts of language teaching. New York, NY: Oxford University Press.

Titone, R. (1984). Second language learning: An integrated psycholinguistic Model. Rome. (Publisher unknown).

Tremblay, R. (1989). Aural comprehension – A communicative/experiential approach. Montreal, QC: Centre Éducatif et Culturel, inc.

Tremblay, R. (1989). Oral production – Noninteractive texts. Montréal, QC: Centre Éducatif et Culturel, inc.

Tremblay, R., Duplantie, M. and Huot, D. (1990). The communicative/ experiential syllabus. National Core French Study. Winnipeg, MAN: Canadian Association of Second Language Teachers.

Zamel, V. (1983). The composing processes of advanced ESL students: Six case studies. TESOL Quarterly, 17, 165-88.

Autres suggestions de références pour l'enseignant

Un élément important dans l'enseignement d'une langue seconde est le maintien d'un certain niveau de perfectionnement professionnel. Les enseignants sont responsables de leur développement professionnel. On sait cependant que les enseignants ont peu de temps à consacrer à la recherche d'écrits portant sur ce sujet. C'est pourquoi on donne dans cette section, une compilation des ouvrages les plus connus dans le domaine. On encourage fortement les enseignants à lire le plus grand nombre de ces textes et articles, et à ne pas s'arrêter là, car ils peuvent poursuivre leur perfectionnement professionnel et élargir leurs connaissances en devenant membres d'associations de langue seconde et en s'abonnant à des revues spécialisées. On donne, après les références ci-dessous, une liste de ces associations et revues-clés.

Arndt, H. and Pesch, H.W. (1984). Non-verbal communication and visual teaching aids: A perceptual approach. Modern Language Journal, 68,(i), 28-36.

Barnett, M. A. (1983). Replacing teacher talk with gestures: Non-verbal communication in the foreign language classroom. Foreign Language Annals, 16(3), 173-76.

Boucher, A., Duplantie, M. and LeBlanc, R. (1986). Propos sur la pédagogie de la communication en langues secondes. Montréal, QC: Centre Éducatif et Culturel, inc., and C.E.P.C.E.L.

Breen, M.P. (1987). Contemporary paradigms in syllabus design, part I. Language Teaching, 20(2), 81-92.

Breen M.P. (1988). Contemporary paradigms in syllabus design, part II. Language Teaching, 20(3), 157-174.

Breen M. P. and Candlin,C. (1981). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. Applied Linguistics, 2, 89-112.

Brumfit, C. (1984). Communicative methodology in language teaching. London: Cambridge University Press.

Brumfit, C.J. and Johnson, K. (Eds.). (1979). The communicative approach to language teaching. Oxford: Oxford University Press.

Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J.C. Richards and R.W. Schmidt (Eds.). Language and Communication, (pp. 2-28). London: Longman.

Canale, M. and Swain, M. (1980). Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics, 1, 1-43.

Carels, P.E. (1981). Pantomime in the foreign language classroom. Foreign Language Annals, 14(5), 407-11.

Circurel, F. (1985). Parole sur parole: Le métalangue en classe de langue. Paris: Clé International.

Clark, J.L. (1987). Curriculum renewal in foreign language teaching. Oxford: Oxford University Press.

Cohen, A.D. (1987). The use of verbal and imagery mnemonics in second language vocabulary learning. Studies in Second Language Acquisition, 9, 43-62.

Coste, D. (1980). Communicatif, fonctionnel, notionnel et quelques autres. Le français dans le monde, 153, 25-34.

Dulay, H., Burt, M. and Krashen, S. (1982). Language two. New York, NY: Oxford University Press.

Foley, K.S., Harley, B. and d'Anglejan, A. (1987). Research in core French, An annotated bibliography/Recherches sur le français de base, une bibliographie analytique. Commission de la recherche et d'évaluation/Research and Evaluation Task Force. Étude nationale sur le programme de base de français/National Core French Study. Winnipeg, MAN: Association canadienne des professeurs de langue seconde.

Galloway, V. (1987). From defining to developing proficiency: A look at the decisions. In Byrnes, H and Canale, M. (Eds.). Defining and developing proficiency: Guidelines, implementations and concepts. Lincolnwood, IL: National Textbook.

Hamers, J. and Blanc, M. (1983). Bilingualité et bilinguisme. Bruxelles: Mardega.

Heffernan, P. (1987). Secondary education international program review of complementary courses – second languages. Edmonton, AB: Alberta Education.

Heffernan, P. (1984). Questioning communicatively in a second language classroom. The Canadian Modern Language Review, 40, 595-99.

Higgs, T. V. (Ed.). (1984). Teaching for Proficiency, the Organizing Principle. Lincolnwood, IL.: National Textbook.

Johnson, D.W., Johnson, R.T. and Holubec, E.S. (1986). Cooperation in the classroom (rev. ed.). Edina, MN: Interaction Book.

Krahnke, K. (1987). Approaches to syllabus design for foreign language teaching. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Kramsch, C.L. (1984). Interaction et discours dans la classe de langue. Paris: Hatier.

Ligier, F. and Savoie, L. (Eds.). (1986). Le point de vue de 22 spécialistes du français langue seconde. Belœil, QC: La Lignée.

Littlewood, W. (1981). Communicative language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

Miller, A.F. (1985). Vest pocket ideas: Improving communication using negatives and partitives. Foreign Language Annals, 18(2), 127-132.

Mohan, B.A. (1986). Language and content. Reading, MA: Addison-Wesley.

Moirand, S. (1982). Enseigner à communiquer en langue étrangère. Paris: Hachette.

Nemetz-Robinson, G.L. (1987). Cross-cultural understanding. New York/Toronto: Pergamon.

Omaggio, A.C. (Ed.). (1985). Proficiency, curriculum, articulation: The ties that bind. Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages.

Pattison, P. (1987). Developing communicative skills: A practical handbook for language teachers with examples in English, French and German. Cambridge: Cambridge University Press.

Paulston, C.B. (1980). Bilingual education: Theories and issues. Rowley, MA: Newbury House.

Phillips, D. (Ed.). (1988). Languages in schools from complacency to conviction. London: Centre for International Language Teaching (CILT).

Rivers, W.M. (1983). Communicating naturally in a second language. Cambridge: Cambridge University Press.

Savignon, S.J. (1983). Communicative competence: Theory and classroom practice. Don Mills: Addison-Wesley.

Savignon, S.J. and Berns, M.S. (Eds.). (1984). Initiatives in communicative language teaching. Reading, MA: Addison-Wesley.

Schiffler, L. (1984). Pour un enseignement interactif des langues étrangères. (Trans.) Jean-Paul Collin. Paris: Hatier-CRÉDIF.

Stern, H.H. (1981). Communicative language teaching and learning: Toward a synthesis. In J.E. Alatis, H.B. Altman and P.M. Alatis (Eds.). The second language classroom: Directions for the 1980's. New York, NY: Oxford University Press, 131-48.

Ullmann, R. (1988). Evaluation in the second language classroom. Edmonton, AB: Alberta Education, Language Services Branch.

Van Patten, B. (1986). The ACTFL proficiency guidelines: Implications for grammatical accuracy in the classroom. Studies in Second Language Acquisition, 8, 56-67.

Wallerstein, N. (1983). Language and culture in conflict. Reading, MA: Addison-Wesley.

Wesche, M.B. (1983). Communicative testing in a second language. Modern Language Journal, 67(i), 41-45.

White, J. (1984). Drama, communicative competence and language teaching: An overview. The Canadian Modern Language Review, 40(5), 595-99.

Widdowson, H.G. (1978). Teaching language as communication. London: Oxford University Press.

Zarate, G. (1986). Enseigner une culture étrangère. Paris: Hachette.

Zarate, G. (1983). La compétence culturelle en langue étrangère. Dialogues et cultures, 25, 73-80.

Zarate, G. (1983). Objectiver le rapport culture maternelle/culture étrangère. Le français dans le monde, 181, 34-39.

Revues pédagogiques

Alberta Modern Language Journal
Alberta Teachers' Association
Barnett House
11010, 142e Rue
Edmonton (Alberta)
T5N 2R1

Revue canadienne des langues vivantes
237, avenue Hellems
Welland (Ontario)
L3B 3B8

Foreign Language Annals
American Council on the Teaching of Foreign Languages
2 Park Avenue
New York, New York
10016, U.S.A.

Le français dans le monde
Hachette
1289, rue Labelle
Montréal (Québec)
H2L 4C1

Modern Language Journal
University of Nebraska
P.O. Box 688
Omaha, Nebraska
68101, U.S.A.

Second Languages Bulletin/Bulletin de langues secondes
Association canadienne des professeurs de langues secondes
369, rue Montrose
Winnipeg (Manitoba)
R3M 3M1

TESOL Quarterly
TESOL Central Office
Suite 300, 1600 Cameron Street
Alexandria, Virginia
22314 U.S.A.

Organisations professionnelles d'enseignants

Association canadienne des professeurs de langues secondes
369, rue Montrose
Winnipeg (Manitoba)
R3M 3M1

Modern Language Council
Alberta Teachers' Association
Barnett House
11010, 142e Rue
Edmonton (Alberta)
T5N 2R1

Annexe A : Feuilles à reproduire

Exemple de sondage

L'exemple suivant est un sondage auquel les élèves doivent d'abord répondre individuellement. Ils doivent ensuite faire part de leurs réponses à un partenaire, puis inscrire les réponses de celui-ci sur le deuxième questionnaire. On peut ensuite passer aux résultats du groupe ou de la classe. Dans le cas des résultats du groupe, on peut demander aux élèves de préparer un rapport oral qui décrit les tendances de leur groupe et de présenter les résultats à la classe.

Ce sondage est à utiliser dans le cadre du domaine d'expérience «l'habitation».

Un sondage des habitudes*

NOM : _____
ÂGE : _____

J'habite ☐ dans une ville. ☐ à la campagne.
☐ dans un village.

J'habite ☐ dans une maison. ☐ dans un condo.
☐ dans un appartement. ☐ dans une cabane.

Coche (√) si tu es d'accord, si tu n'es pas d'accord ou si tu ne sais pas.

	D'accord	Pas d'accord	Je ne sais pas
1. Je préfère les grandes maisons.	☐	☐	☐
2. J'aime avoir une maison.	☐	☐	☐
3. J'aime avoir une télévision dans ma chambre.	☐	☐	☐
4. J'aime étudier dans ma chambre.	☐	☐	☐
5. J'aime avoir une salle de bain pour moi-même.	☐	☐	☐
6. Je préfère habiter près d'un centre commercial.	☐	☐	☐
7. Je pense qu'il est important d'avoir beaucoup d'appareils ménagers pour simplifier la vie.	☐	☐	☐
8. J'aime avoir une maison avec six chambres à coucher.	☐	☐	☐
9. J'aime avoir une maison avec...			
... un jardin.	☐	☐	☐
... une piscine.	☐	☐	☐
10. Je préfère habiter...			
... dans une ville.	☐	☐	☐
... dans un village.	☐	☐	☐
... à la campagne.	☐	☐	☐

Adapté de Galloway, 1990

Un sondage des habitudes

NOM : _____
ÂGE : _____

Il/elle habite ☐ dans une ville. ☐ à la campagne.
☐ dans un village.

Il/elle habite ☐ dans une maison. ☐ dans un condo.
☐ dans un appartement. ☐ dans une cabane.

Coche (√) les réponses de ton/ta partenaire.

	D'accord	Pas d'accord	Il/elle ne sait pas
1. Il/elle préfère les grandes maisons.	☐	☐	☐
2. Il/elle aime avoir une maison.	☐	☐	☐
3. Il/elle aime avoir une télévision dans sa chambre.	☐	☐	☐
4. Il/elle aime étudier dans sa chambre.	☐	☐	☐
5. Il/elle aime avoir une salle de bain pour lui-même/elle-même.	☐	☐	☐
6. Il/elle préfère habiter près d'un centre commercial.	☐	☐	☐
7. Il/elle pense qu'il est important d'avoir beaucoup d'appareils ménagers pour simplifier la vie.	☐	☐	☐
8. Il/elle aime avoir une maison avec six chambres à coucher.	☐	☐	☐
9. Il/elle aime avoir une maison avec...			
... un jardin.	☐	☐	☐
... une piscine.	☐	☐	☐
10. Il/elle préfère habiter...			
... dans une ville.	☐	☐	☐
... dans un village.	☐	☐	☐
... à la campagne.	☐	☐	☐

Activité de compréhension orale/production orale

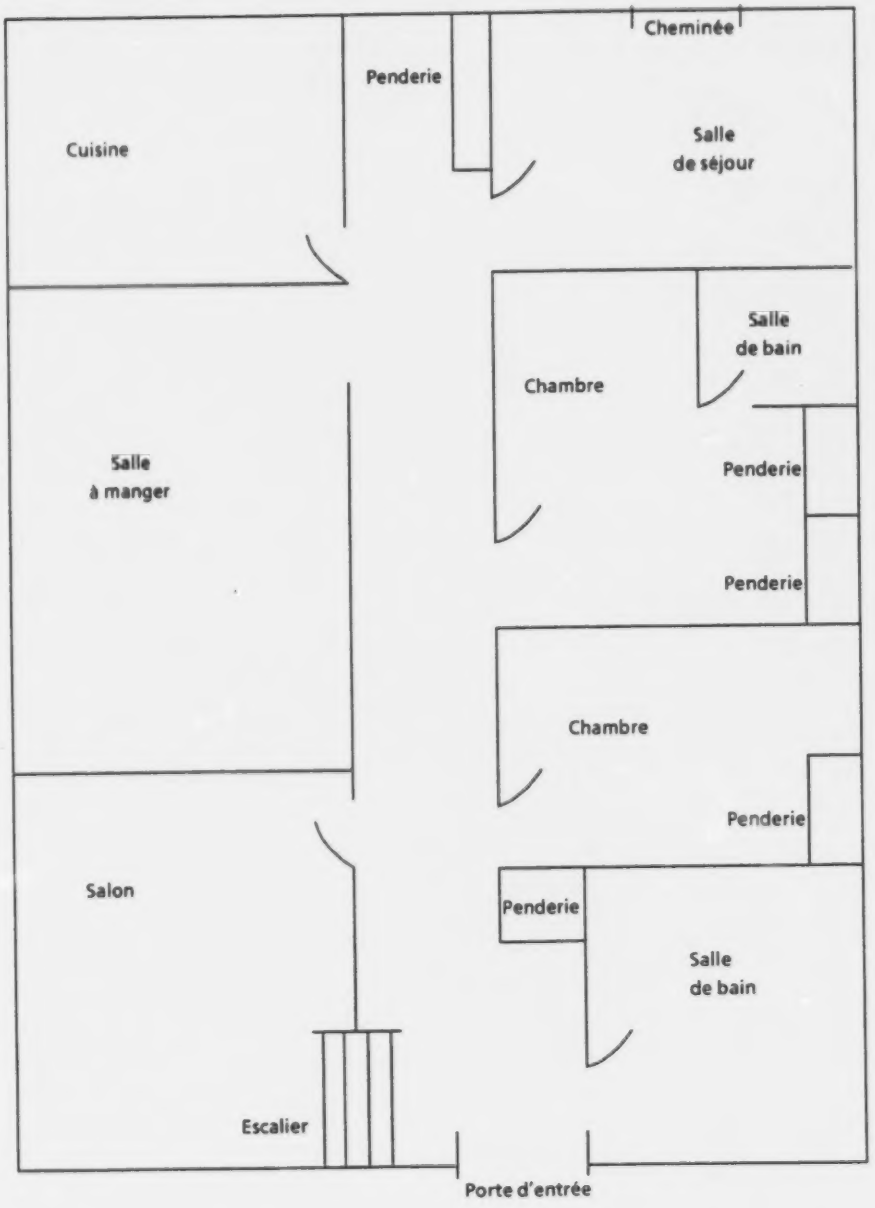
Le but de cette activité est d'amener les élèves à échanger avec un partenaire de l'information qu'ils ont entendue, et à décider si elle est correcte. L'enseignant prépare un texte vantant les mérites d'une maison à un client potentiel. Les élèves indiquent sur le plan de la maison l'endroit où sont situes certains objets. Une fois qu'ils ont décrit la maison modèle, ils décident, par groupes de deux et en utilisant la grille qui se trouve à la page suivant le plan, si l'emplacement des objets est celui qui convient le mieux. Dans le cas contraire, ils doivent choisir un endroit plus approprié.

Le commentaire de l'enseignant pourrait débuter ainsi :

> J'ai une maison parfaite pour vous. Pour mieux comprendre comment cette maison est absolument fantastique, regardez votre plan de maison et dessinez les objets où je vous les indique.
>
> Exemple : En entrant dans la maison, à votre gauche, vous trouvez votre lit jumeau. C'est formidable, n'est-ce pas? Comme ça on peut dormir en arrivant à la maison. Puis, dans la salle de bain, et vous serez à la mode, vous trouvez...

C'est l'enseignant qui décide des objets choisis et du commentaire. Une activité similaire peut être menée ultérieurement par les élèves travaillant en petits groupes de trois à quatre, dans laquelle ce sont eux qui vont créer le commentaire pour leurs camarades en utilisant des directives simples et des impératifs fournis par l'enseignant.

Plan de maison



Grille d'observation

OBJET	BIEN PLACÉ		MEILLEUR ENDROIT
	Oui	Non	
1. Un lit jumeau	☐	☐	_____
2. Une lampe	☐	☐	_____
3. Une table pour huit personnes	☐	☐	_____
4. Un sofa	☐	☐	_____
5. Un réfrigérateur	☐	☐	_____
6. Une télévision	☐	☐	_____
7. Un téléphone	☐	☐	_____
8. Un miroir	☐	☐	_____
9. Une commode	☐	☐	_____
10. Un ordinateur	☐	☐	_____

Activités où il faut combler un manque d'information

Les deux paragraphes qui suivent offrent des exemples d'activités où l'information est incomplète et dans lesquelles les élèves doivent se faire part mutuellement de ce qu'ils savent pour résoudre un problème, comme dans le deuxième exemple : Où est le coupable? Cette activité s'adresse plus aux élèves de niveau **Intermédiaire** et peut s'utiliser dans le cadre du domaine d'expérience de la vie sociale, vu qu'elle traite de la vie de trois individus.

La première activité porte sur la prise de décisions par les élèves au sujet des règles en vigueur à la maison. En groupes de trois ou quatre, ils font part des règles qui existent chez eux, pour déterminer en quoi elles se ressemblent et en quoi elles diffèrent. Ensuite, toujours en groupes, ils décident de celles qu'ils voudraient conserver et de celles qu'ils voudraient changer, puis ils présentent leurs règles à la classe.

La deuxième activité porte sur la mise en commun d'indices, que les élèves doivent se faire connaître pour résoudre le mystère. L'enseignant met les élèves en groupes de six à huit, dans lesquels les élèves se trouvent un partenaire et se voient remettre un ou deux indices. Une fois que les codes ont été déchiffrés, les élèves doivent réunir toute l'information qu'ils possèdent pour trouver le coupable du meurtre. Les enseignants devraient se rappeler que cette activité peut prendre jusqu'à 30 ou 35 minutes.

Les règles de la maison*

Chaque maison à des règles pour les membres de la famille. Associe les expressions de la colonne A à celles de la colonne B pour décrire les règles chez toi.

A	B
Ne pas manger...	- la télévision après 20 heures.
Ne pas écouter...	- de la musique forte.
Ne pas regarder...	- (dans) la salle de bain.
Ne pas laisser les assiettes sales...	- (dans) le salon.
Ne pas jouer...	- (dans) la chambre.
Ne pas sécher les cheveux...	- sur le plancher
Ne pas laisser les vêtements...	- avec les mains.
Faire les devoirs...	- dans le lavabo.
Nettoyer...	- (dans) la salle de séjour.
Ne pas utiliser...	- les crayons sur le mur.

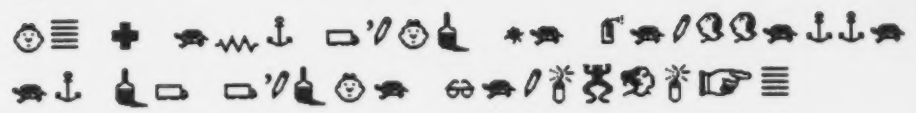
**Adapté de Galloway, 1990.*

Qui a tué Mlle Jeannette?

Voici le code :

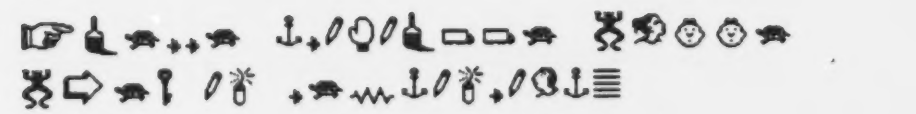
Voici les indices codés :

1.

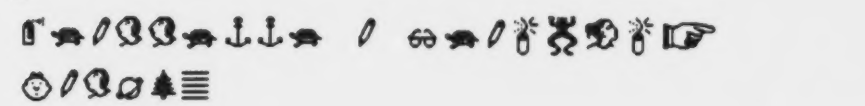


2.

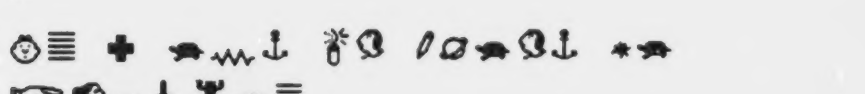
3.



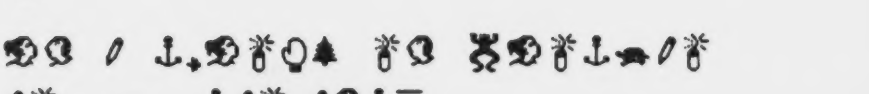
4.



5.



6.



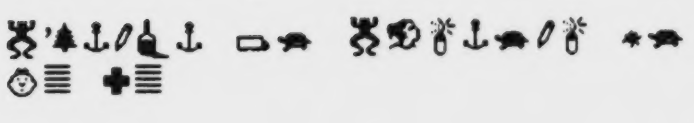
7.

8.

9.

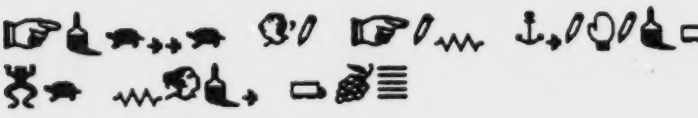
10.

11.



12.

13.



14.

15.

Réponse :

1. M. X est l'ami de Jeannette et il l'aime beaucoup.
2. Jeannette est allée au restaurant «Chez Pierre».
3. Pierre travaille comme chef au restaurant.
4. Jeannette a beaucoup mangé.
5. M. X est un agent de police.
6. On a trouvé un couteau au restaurant.
7. M. X était très jaloux de Pierre.
8. Jeannette aimait bien les repas de «Chez Pierre».
9. M. X était au restaurant à 21 heures.
10. Jeannette est décédée vers 21 heures.
11. C'était le couteau de M. X.
12. Les empreintes digitales de Pierre étaient sur le couteau.
13. Pierre n'a pas travaillé ce soir-là.
14. Jeannette a mangé avec un étranger.
15. Pierre a emprunté le couteau de M. X.

SOLUTION : Vu que Pierre n'était pas le chef ce soir-là, Jeannette est morte d'une intoxication alimentaire. Pierre a laissé le couteau de M. X dans la cuisine et l'autre chef l'a employé sans le laver. C'était un accident ou un meurtre? À vous de décider.

Genre de texte oral : _____

But de l'écoute (quoi) / Activité (comment)	Identification ▶	Orientation (fondée sur les éléments contextuels) ▶	Compréhension de l'idée principale ▶	Compréhension détaillée ▶	Réinvestissement des connaissances ▶
Verbale ou non verbale limitée (p. ex., pantomime, réponse active non verbale, main levée) ▼					
Confirmation du contexte (p. ex., jumelage, fournir des réponses, choix de la bonne réponse, etc.) ▼					
Transfert des détails (p.ex., exercices de closure, tableaux, grilles, formulaires, etc.) ▼					
Résumé du texte (oral ou écrit) ▼					
Reproduction du texte (p. ex., jeu de rôles, dictée, transcription) ▼					
Extension du texte (p. ex., discussion orale, débat, revue écrite ou article) ▼					

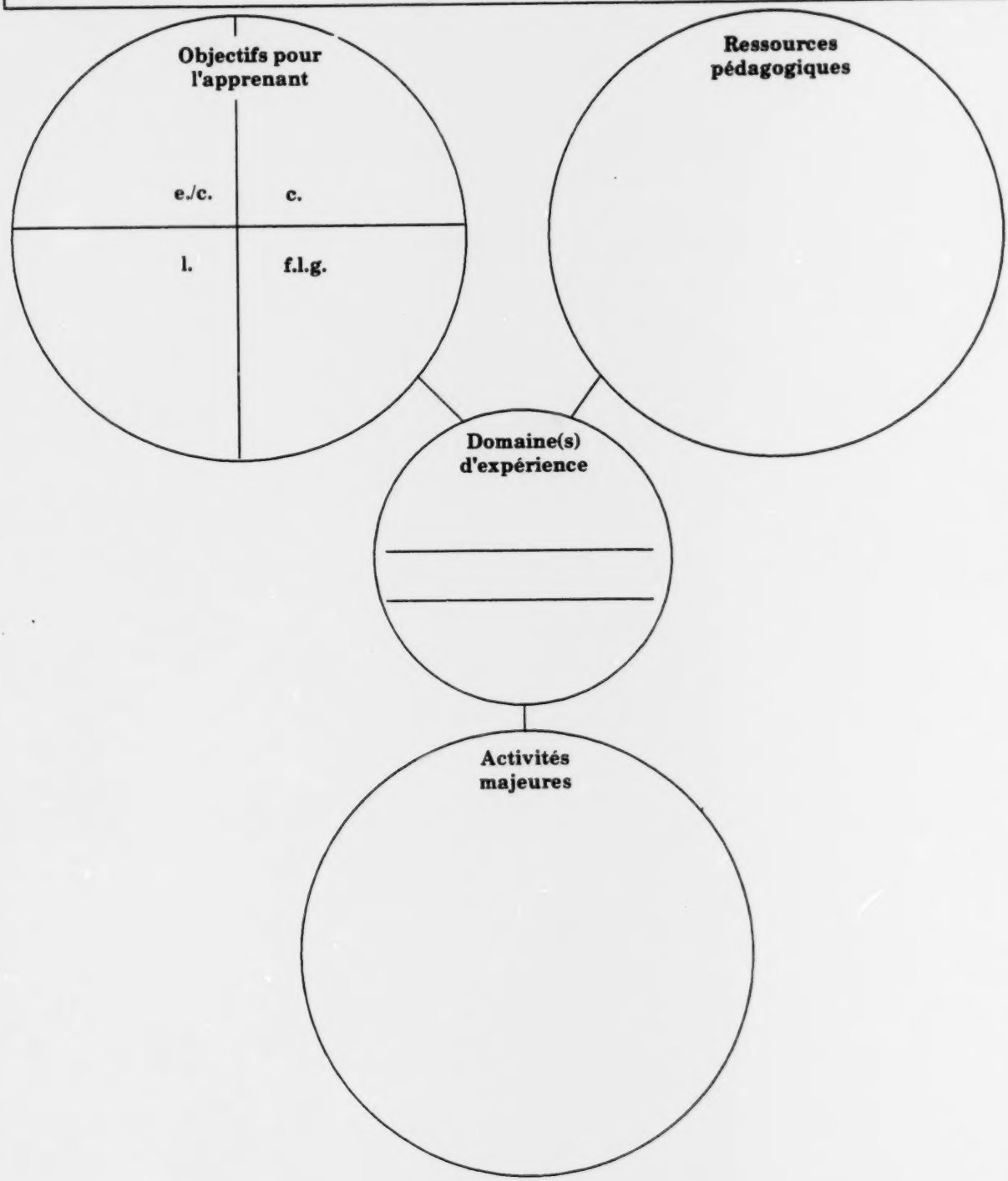
Traduit du texte adapté de Lund, 1990.

ANNÉE DU PLAN : _____
NIVEAU : _____
ANNÉE : _____
RESSOURCE(S) DE BASE : _____

Mois	Domaine d'expérience	Unité (projet éducatif)	Temps alloué

ÉTAPE 1 – FEUILLE D'IDÉES

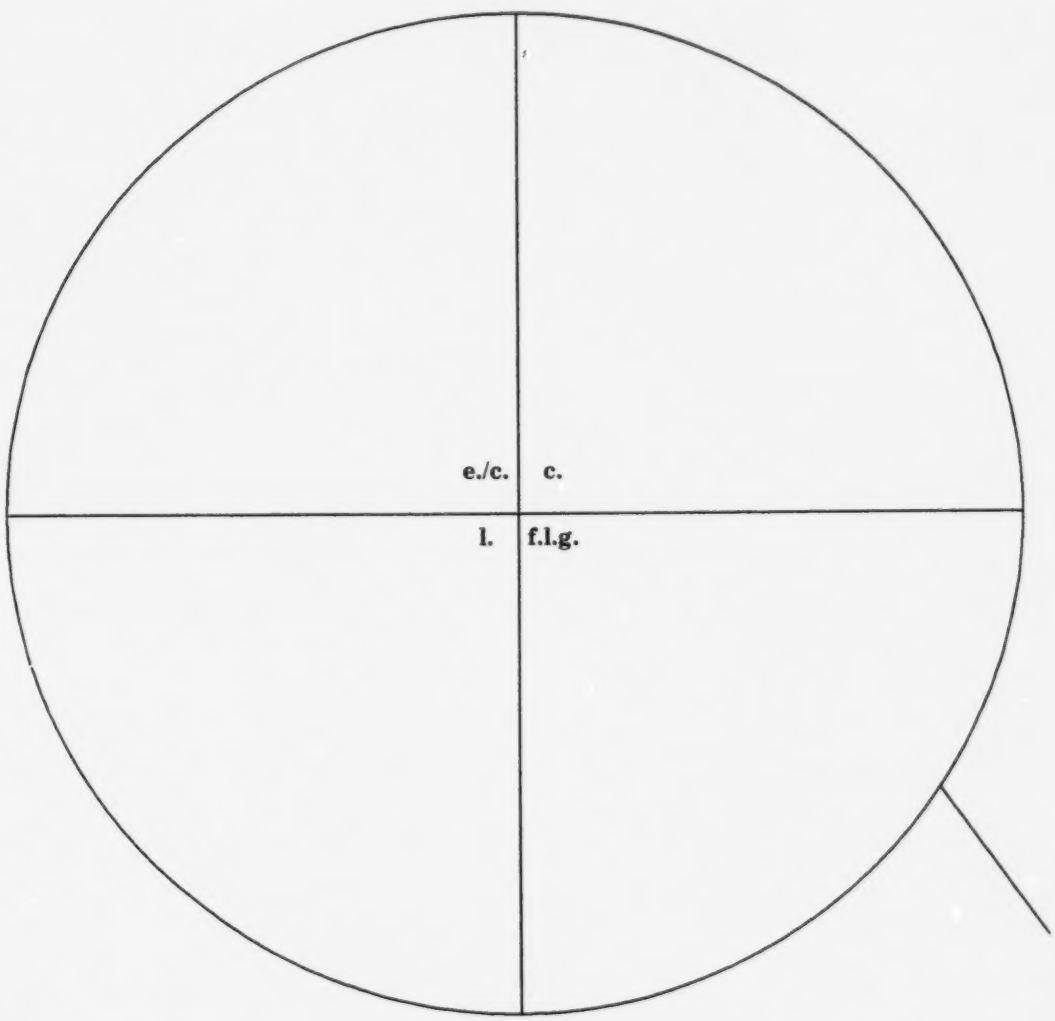
Projet éducatif :



ÉTAPE 1 - FEUILLE D'IDÉES DÉTAILLÉES

Projet éducatif :

Objectifs



ÉTAPE 1 - FEUILLE D'IDÉES DÉTAILLÉES

Projet éducatif :

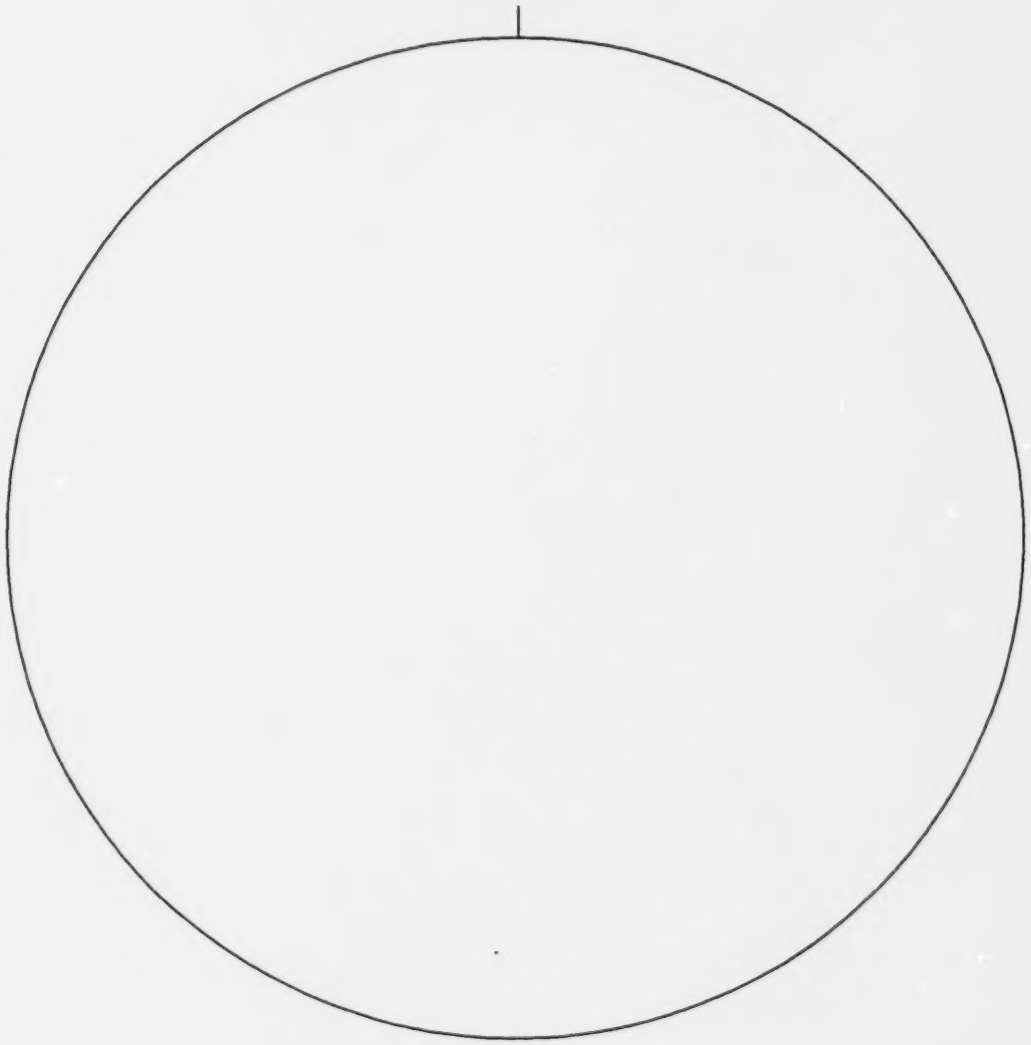
Ressources pédagogiques

Domaine(s) d'expérience

ÉTAPE 1 - FEUILLE D'IDÉES DÉTAILLÉES

Projet éducatif :

Activités majeures



ÉTAPE 2 : FEUILLE D'ACTIVITÉ MAJEURE

ACTIVITÉ Nº : _____

DESCRIPTION : _____

OBJECTIFS: e./c. _____
c. _____
l. _____
f.l.g. _____

RESSOURCES: _____

Mini-tâches	Composantes				Habiletés			
	e./c.	c.	l.	f.l.g.	C.O.	P.O.	C.É.	P.É.

ÉTAPE 3 : PLAN DE LEÇON QUOTIDIENNE

LEÇON N° : _____

DATE : _____

ACTIVITÉ MAJEURE : _____

RESSOURCES : _____

_____

_____

	L'enseignant	Les élèves	Temps alloué
Introduction			
Activités/ Mini-tâches			
Conclusion			

PLAN DE LEÇON QUOTIDIENNE

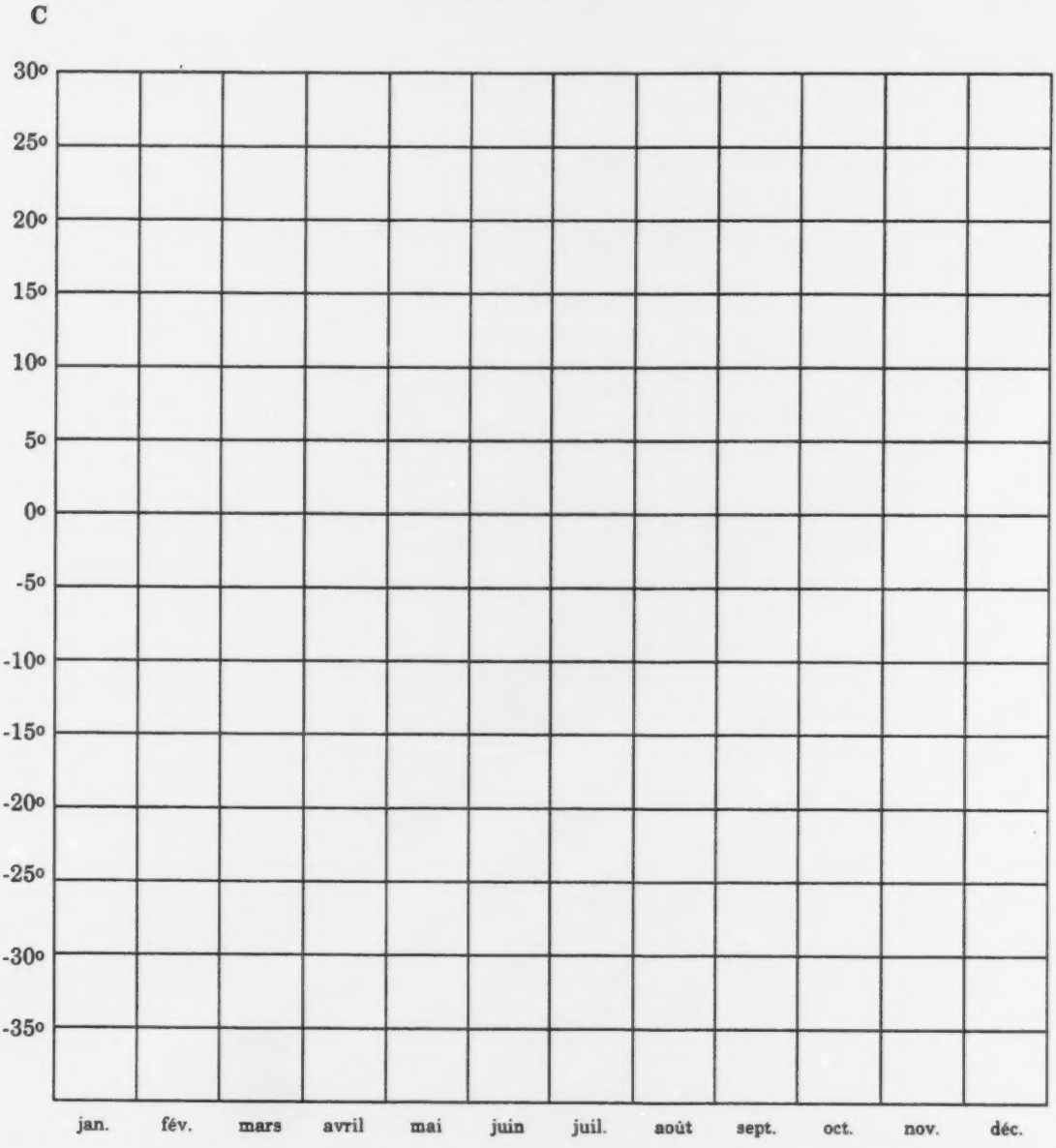
DATE : _____

OBJECTIFS : e./c. _____
c. _____
l. _____
f.l.g. _____

Étapes	Ressources	Temps alloué
Introduction :		
Activités :		
Conclusion :		

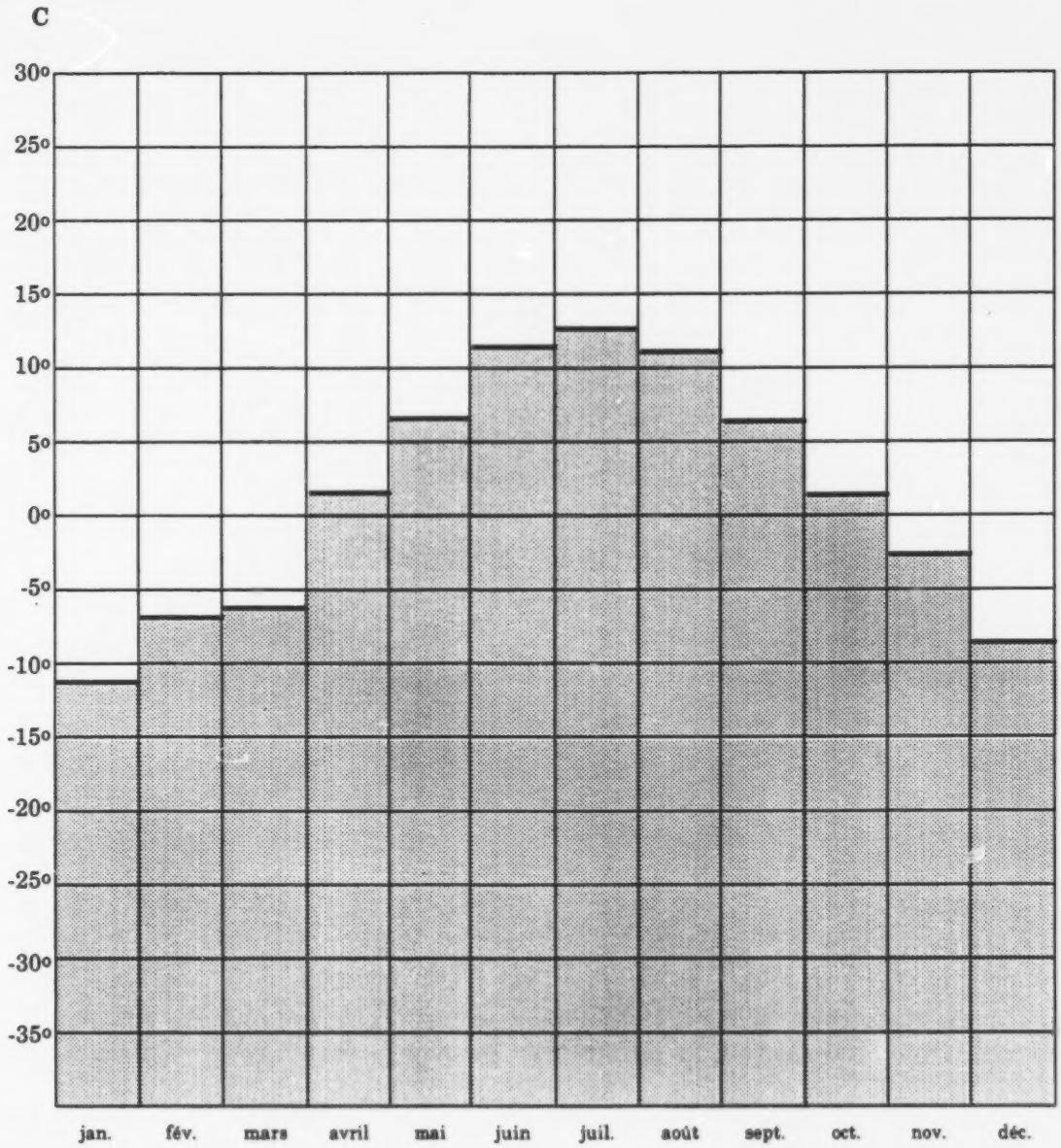
CLIMATOGRAMME

pour _____



CLIMATOGRAMME

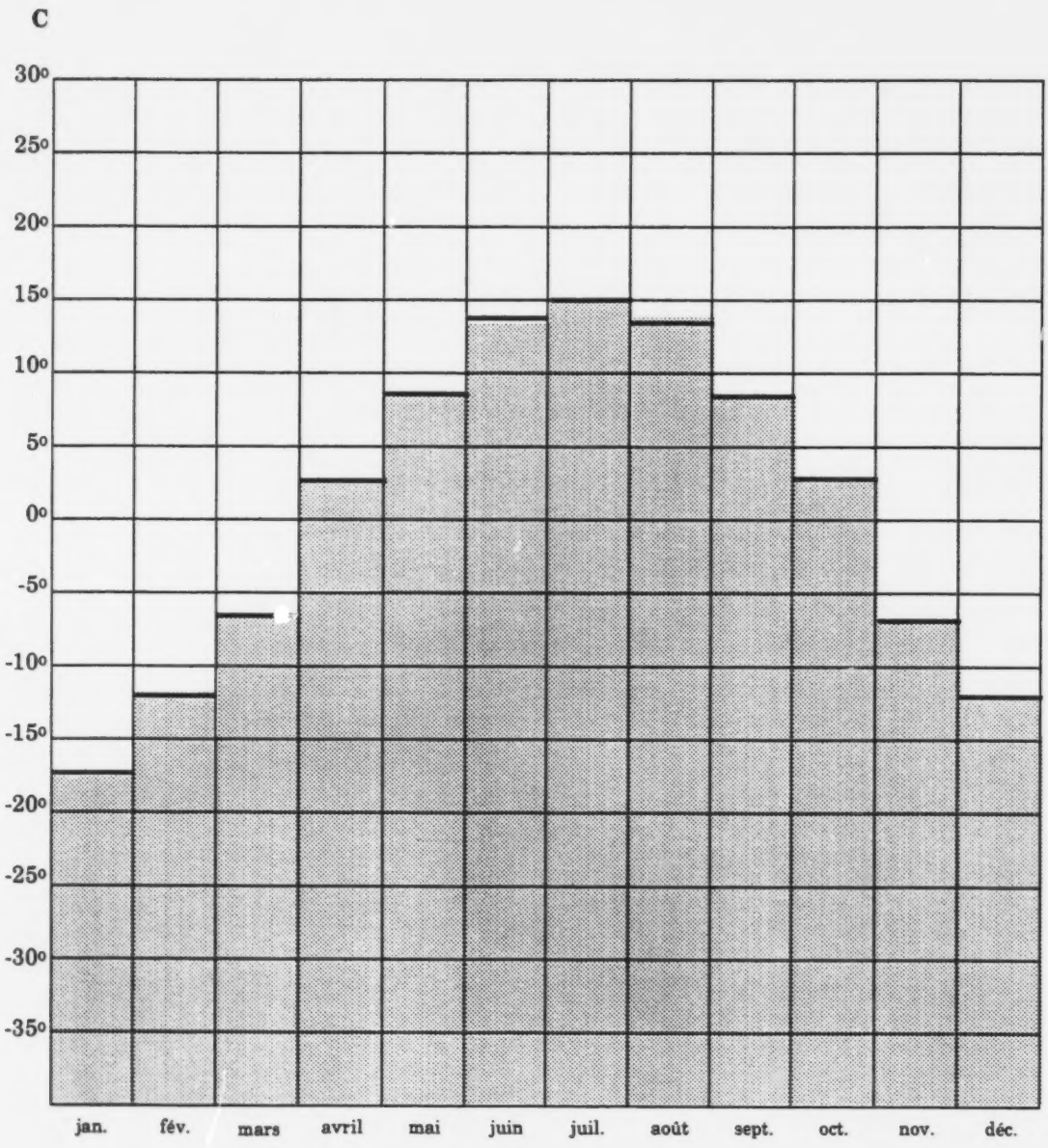
pour Calgary*



Les températures moyennes entre 1951-1980. Renseignements obtenus d'Environnement Canada, le 22 juin 1990.

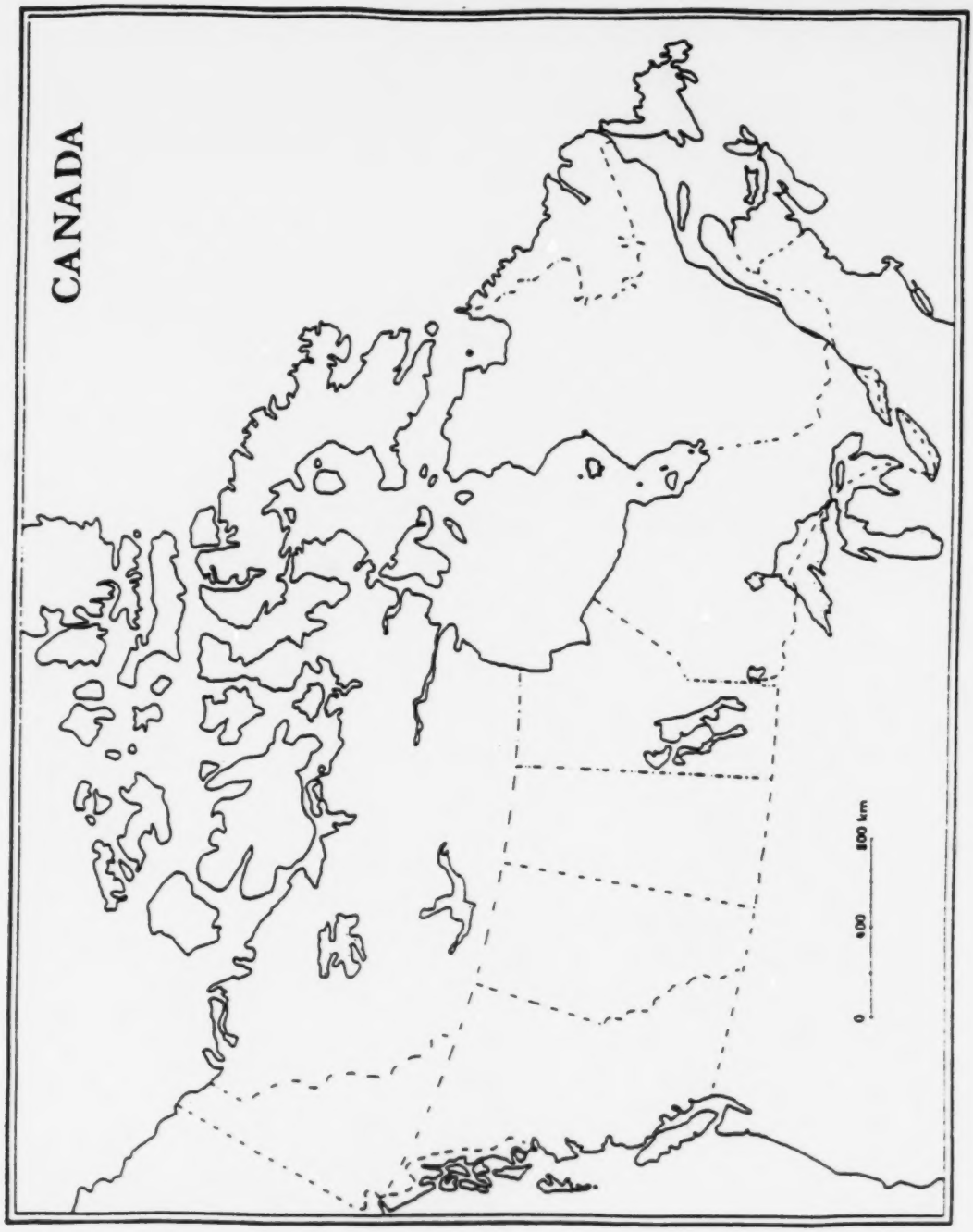
CLIMATOGRAMME

pour Edmonton*



Les températures moyennes entre 1951-1980. Renseignements obtenus d'Environnement Canada, le 22 juin 1990.

Fort
McMurray
Grande
Prairie
Edmonton
Red Deer
Drumheller
Calgary
Medicine
Hat
Lethbridge


CANADA
0
500
500 km

Grille pour un bulletin de météo (évaluation de la compréhension orale par l'apprenant)

NOM : _____
DATE : _____

Nom de l'élève qui présente :	Nom des villes :	Températures maximales :	Températures minimales :	Symboles météorologiques :
	1.			
	2.			
	3.			
	4.			
	5.			
	1.			
	2.			
	3.			
	4.			
	5.			
	1.			
	2.			
	3.			
	4.			
	5.			
	1.			
	2.			
	3.			
	4.			
	5.			

Annexe B : Cartes-éclairs des symboles météorologiques

ENSOLEILLÉ

PARTIELLEMENT ENSOLEILLÉ

NUAGEUX

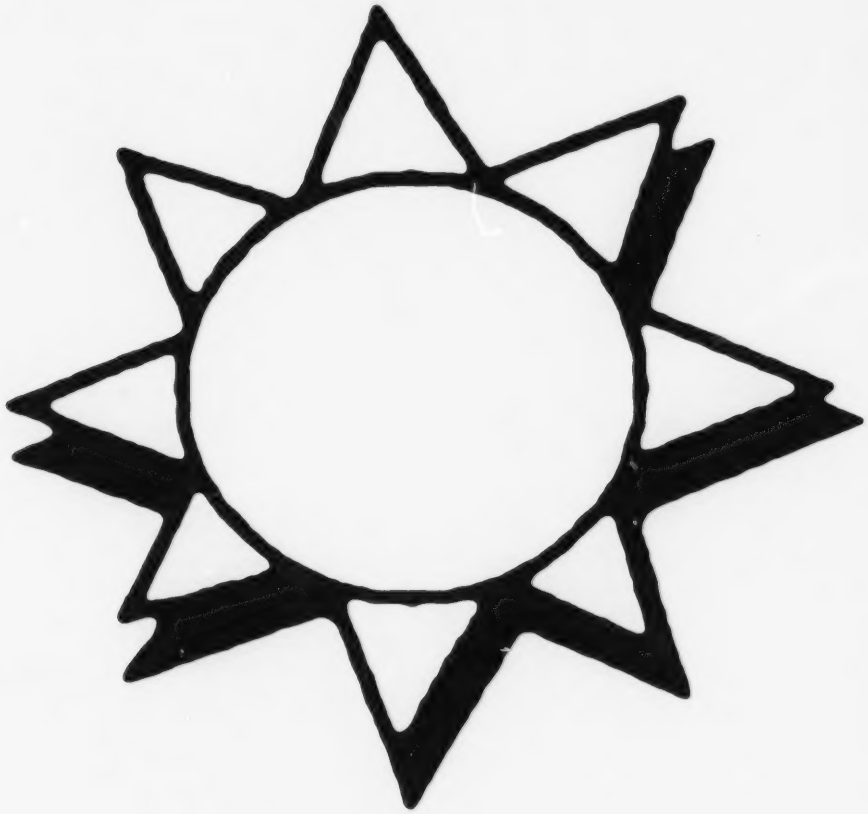
AVERSES

ORAGES

PLUIE

NEIGE

Reproduction autorisée par Accu-Weather, pour l'usage exclusif de la salle de classe.

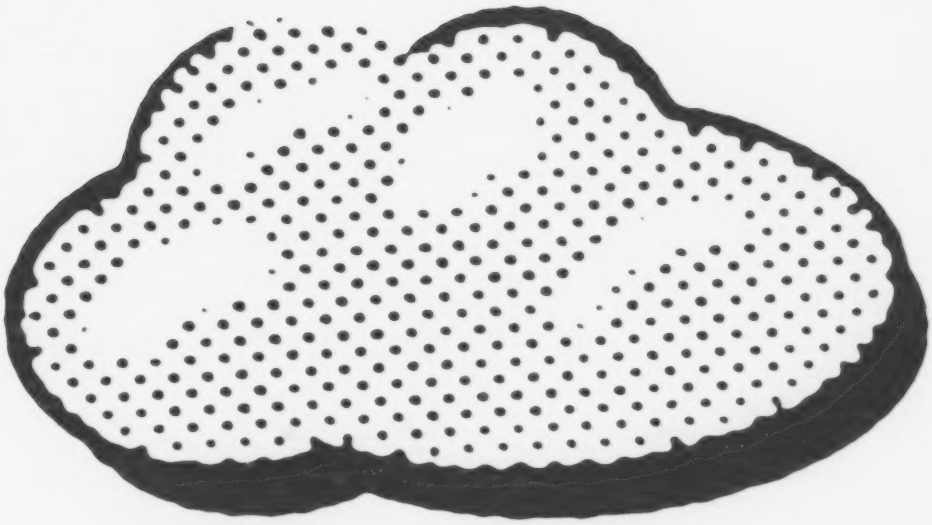


ENSOLEILLÉ

Reproduction autorisée par Accu-Weather, pour l'usage exclusif de la salle de classe.

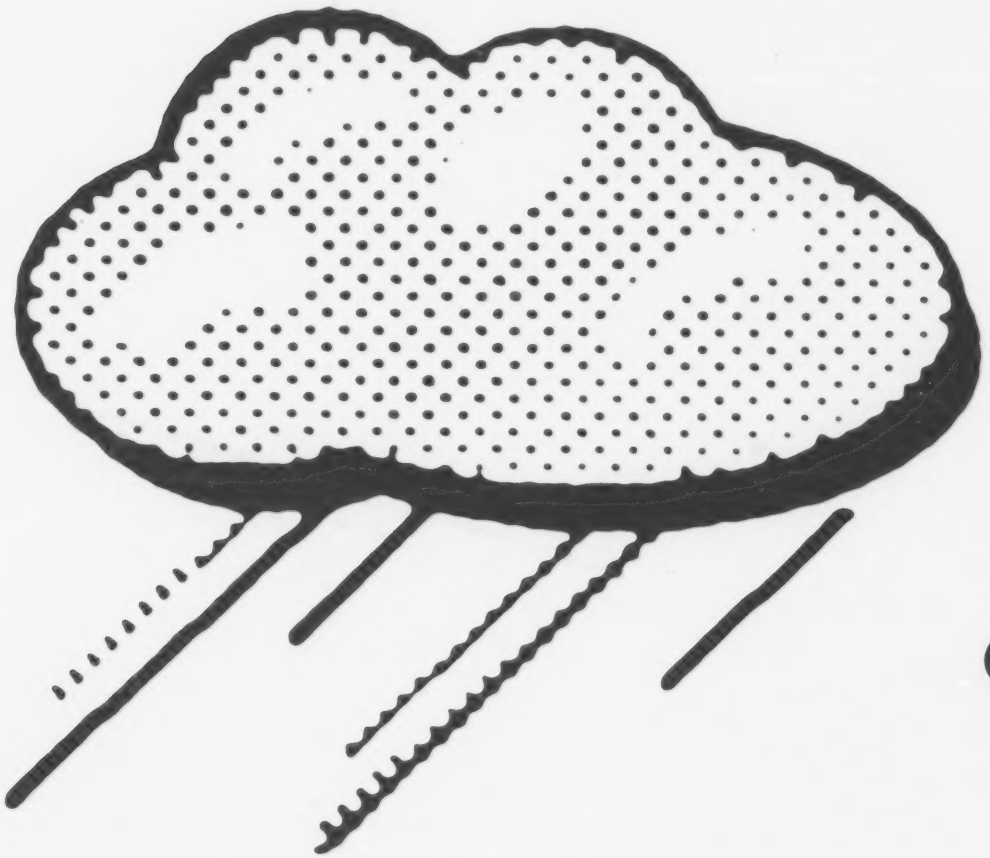
PARTIELLEMENT ENSOLEILLÉ

Reproduction autorisée par Accu-Weather, pour l'usage exclusif de la salle de classe.



NUAGEUX

Reproduction autorisée par Accu-Weather, pour l'usage exclusif de la salle de classe.

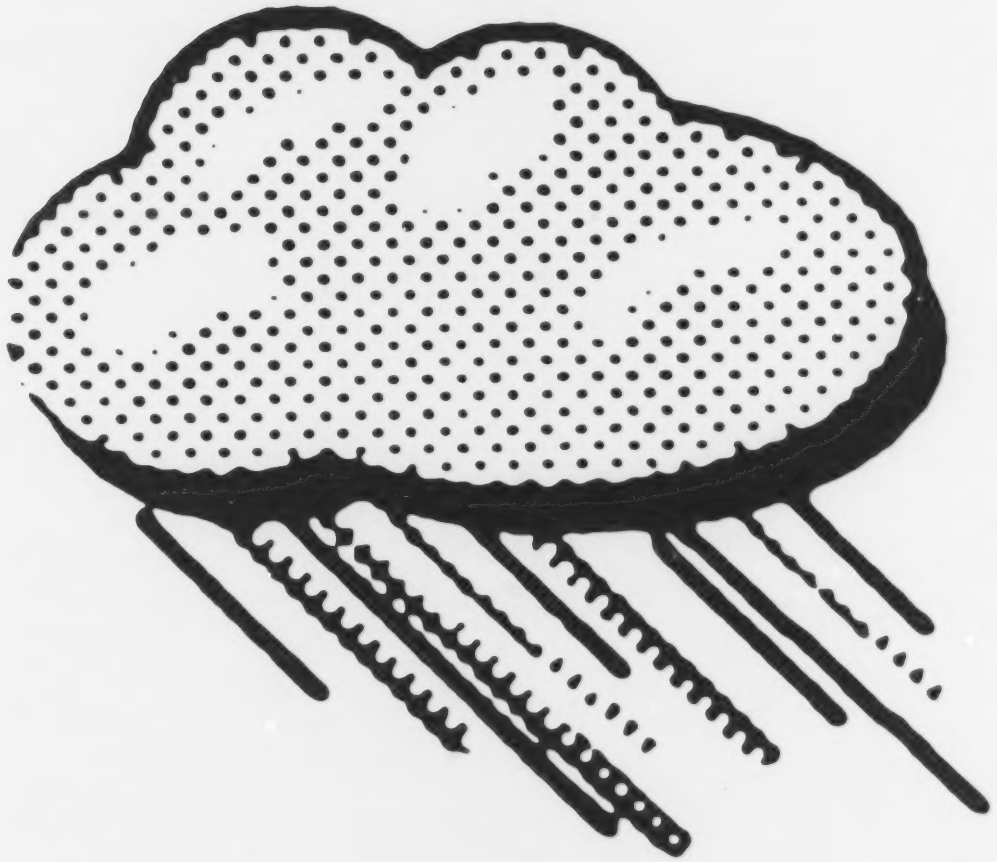


AVERSES

Reproduction autorisée par Accu-Weather, pour l'usage exclusif de la salle de classe.

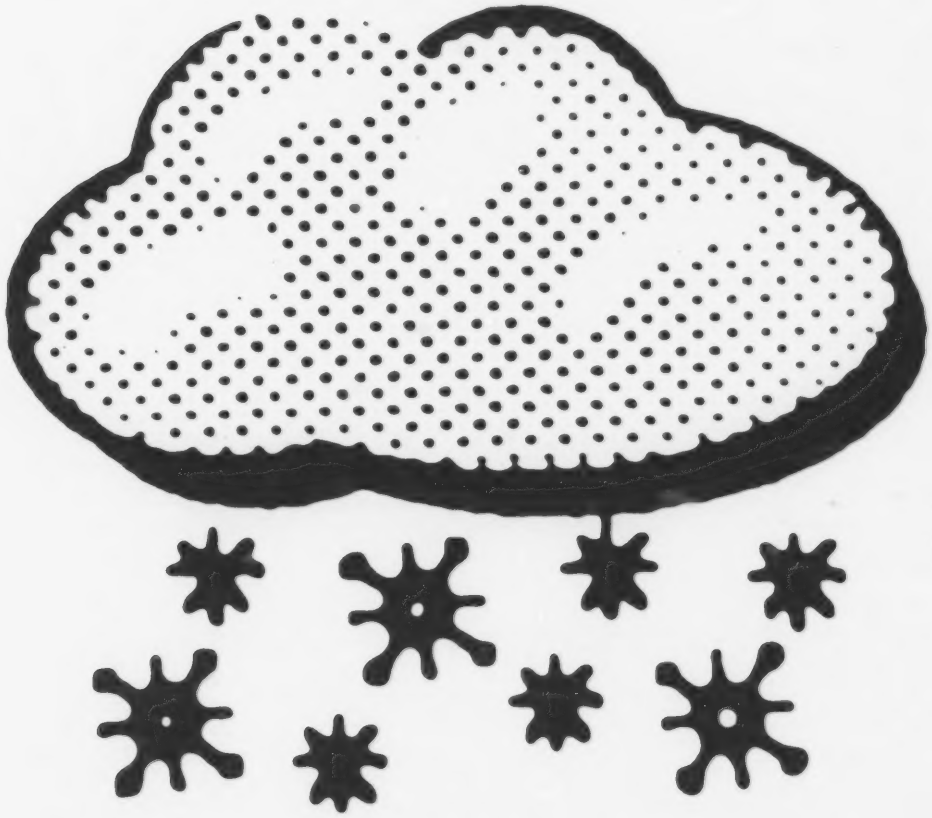
ORAGES

Reproduction autorisée par Accu-Weather, pour l'usage exclusif de la salle de classe.



PLUIE

Reproduction autorisée par Accu-Weather, pour l'usage exclusif de la salle de classe.



NEIGE

Reproduction autorisée par Accu-Weather, pour l'usage exclusif de la salle de classe.

Annexe C : Suggestions de projets éducatifs

Introduction

Le but de cette section est d'offrir aux enseignants des suggestions pour l'élaboration de projets éducatifs pour chaque domaine d'expérience prescrit dans le programme d'études. Si les domaines sont obligatoires, les projets éducatifs conçus en vue de répondre aux attentes de l'apprentissage, ne représentent par contre que des suggestions. C'est l'enseignant qui a la responsabilité finale du choix des activités d'enseignement/apprentissage et il devra tenir compte à la fois des élèves, des ressources et du temps alloué au programme, en planifiant ces activités.

Pour donner une idée aux enseignants du type d'activités à réaliser, on a choisi un projet éducatif de chaque sous-niveau, dans lequel on a décrit des activités rattachées aux quatre composantes. On rappelle aux enseignants que ces activités ne sont que des suggestions et que l'on n'a pas cherché à créer des projets éducatifs complets, vu que leur création dépend des ressources pédagogiques disponibles ainsi que des styles et besoins de planification individuels.

Niveau Débutant

DÉBUTANT 1

Domaine d'expérience :	Suggestions de projets éducatifs :
L'école	• Visiter une école. • Préparer un manuel de retour à l'école. • Inventer l'école idéale. • Inventer l'école de l'an 2000. • Apprendre à connaître sa salle de classe.
Les personnes autour de nous	• Préparer un arbre généalogique. • Préparer un album de famille. • Préparer un sociogramme des gens qui nous entourent.
La météo	• Préparer un bulletin météorologique pour la radio et/ou la télévision. • Préparer un rapport sur le climat du mois de septembre pour toutes les provinces canadiennes. • Préparer un calendrier des saisons.
Les animaux	• Visiter le zoo (ou une ferme). • Faire concourir des animaux (ou faire un cirque). • Préparer une excursion à la montagne (ou en forêt). • Préparer un album de familles d'animaux. • Aller faire un tour dans une classe de biologie.
Les fêtes et les célébrations	• Préparer un réveillon. • Célébrer le jour de la Saint-Valentin. • Préparer un calendrier des fêtes et événements spéciaux. • Organiser une fête surprise pour quelqu'un.

DÉBUTANT 1

Projet éducatif choisi : **Visiter une école**

Composante	Activités suggérées
Expérience/ Communication	• Faire la visite de l'école en suivant des directives exprimées oralement ou par écrit. • Inventer un plan d'école en suivant des directives exprimées oralement. • Faire une présentation orale sur les diverses salles de l'école et les personnes qui y travaillent. • Visiter une école (celle des élèves, une école d'immersion ou une école francophone). • Être guide pour la visite d'une école par un parent ou un camarade.
Culture	• Identifier les gens qui parlent français dans l'école. • Identifier les écoles francophones de la région. • Identifier des éléments représentatifs des cultures francophones dans la salle de classe (p. ex., le drapeau du Québec, le dictionnaire français, etc.).
Langue	• Nommer les objets dans la classe. • Nommer les salles dans l'école. • Utiliser voici/voilà, les nombres et les noms des gens. • Numéroter les salles dans l'école.
Formation langagière générale	• Jouer à un jeu de concours de mémoire en se servant de cartes-éclairs et de la technique de la réponse active non verbale. • Écouter une histoire et encercler les mots connus sur la feuille préparée par l'enseignant. • Chanter l'alphabet. • Montrer où sont les objets dans la classe. • Retrouver les mots-clés nécessaires à la poursuite de directives.

DÉBUTANT 2

Domaine d'expérience :	Suggestions de projets éducatifs :
La communauté	• Visiter le centre-ville. • Préparer un sociogramme des personnes qui habitent sa ville. • Faire un plan des rues de son quartier.
L'habillement	• Présenter un défilé de mode. • Préparer un magazine de mode pour une saison, pour l'école, etc. • Préparer un guide de vêtements pour occasions spéciales.
L'exercice	• Préparer une classe d'aérobique. • Apprendre à pratiquer un sport. • Apprendre une danse folklorique.
L'alimentation	• Aller à un restaurant. • Aller faire le marché. • Préparer un pique-nique. • Préparer un guide alimentaire canadien.
L'habitation	• Faire le plan d'une maison ou d'une chambre. • Faire le plan d'un immeuble à appartements. • Préparer un rapport sur les divers types de logement au Canada.

DÉBUTANT 2

Projet éducatif choisi : **Présenter un défilé de mode**

Composante	Activités suggérées
Expérience/ Communication	• Regarder des revues de mode, des catalogues de magasins. • Deviner l'identité d'une personne d'après la description de ses vêtements. • Simuler l'achat d'un article dans un magasin. • Faire un marché aux puces. • Décrire les vêtements que l'on porte suivant la saison, le temps qu'il fait, etc. • Présenter un mannequin habillé selon la mode que l'on va décrire (p. ex., personne, poupée, marionnette, illustration).
Culture	• Regarder des magazines de mode francophones. • Identifier des magasins/boutiques de la région, dont le nom est français. • Identifier des noms de couturiers francophones. • Lire les étiquettes de vêtements bilingues.
Langue	• Nommer des sortes de vêtements. • Numéroter sur une feuille les différents vêtements identifiés. • Utiliser des couleurs pour décrire les vêtements. • Comprendre et utiliser le verbe «porter» en rapport avec les vêtements. • Utiliser des expressions reliées à la météo en rapport avec les vêtements. • Nommer les vêtements que l'on voit, que l'on porte, etc.
Formation langagière générale	• Identifier des mots désignant des vêtements, qui sont des emprunts d'une autre langue. • Souligner ou faire ressortir les mots apparentés dans une communication. • Répondre volontairement à des questions (p. ex., Qu'est-ce qu'il porte? / Qu'est-ce qu'on porte quand il fait froid?). • Préparer un dictionnaire des vêtements. • Localiser les mots-clés qui portent sur la tâche à accomplir, dans une communication orale et/ou écrite.

DÉBUTANT 3

Domaine d'expérience :	Suggestions de projets éducatifs :
Les activités	• Créer un jeu de société. • Préparer un sondage sur les passe-temps favoris. • Préparer un guide des activités qui se répètent tous les jours.
Les vacances	• Préparer un guide à l'intention des voyageurs sur ce qu'il faut et ne faut pas faire. • Faire des plans pour un voyage. • Planifier la visite d'une ville (francophone). • Préparer un dépliant touristique.
Les arts	• Faire une ceinture fléchée. • Organiser une exposition artistique. • Inventer une chanson, une histoire. • Présenter une pièce ou une saynète.
Les métiers et les professions	• Simuler une Journée professionnelle. • Aller chez le médecin, chez le dentiste... • Créer un annuaire du téléphone pour les métiers et les professions dans la collectivité. • Donner un cours de gardiennage.
L'hygiène et la sécurité	• Préparer une brochure sur les soins aux personnes enrhumées. • Préparer et suivre un cours de conduite automobile ou un cours de bicyclette. • Préparer et suivre un régime pour améliorer sa forme physique. • Préparer un plan d'évacuation de la maison, de l'école, etc.

DÉBUTANT 3

Projet éducatif choisi : **Présenter et suivre un cours de bicyclette**

Composante	Activités suggérées
Expérience/ Communication	• Aller faire une promenade à bicyclette. • Simuler l'achat d'une bicyclette. • Décrire les règles à suivre sur la route. • Décrire sa bicyclette. • Tracer sur une carte les indications données par quelqu'un. • Comprendre et décrire la façon de se servir d'une bicyclette. • Comprendre et décrire où quelqu'un a mal après une chute à bicyclette.
Culture	• Nommer les endroits où l'on trouve des panneaux de signalisation bilingues. • Indiquer l'utilisation de la bicyclette comme moyen de transport ou activité sportive et ce, pour un certain nombre de diverses régions francophones. • Observer quelles sont les personnes qui utilisent des bicyclettes et où elles le font. • Identifier des courses cyclistes francophones.
Langue	• Comprendre les symboles routiers et les utiliser. • Donner les signaux/panneaux appropriés aux directives de l'enseignant. • Nommer les parties du corps. • Utiliser l'expression avoir mal.
Formation langagière générale	• Trouver un mot de même famille qu'un mot donné (p. ex., pédale = pédaler; bicyclette = cycliste; vite = vitesse). • Comprendre la signification d'un mot inconnu en se servant d'un mot connu/familier (p. ex., arrêter = arrêt). • Donner volontairement une description originale de sa bicyclette. • Après avoir regardé une vidéo ou lu un article, identifier les symboles routiers.

Niveau Intermédiaire

INTERMÉDIAIRE 4

Domaine d'expérience :	Suggestions de projets éducatifs :
La santé et l'exercice	• Inventer un nouveau sport. • Préparer un guide de santé pour ses parents. • Organiser pour l'école une activité Participaction ou une Journée canadienne de la bonne forme.
Les fêtes et les célébrations	• Organiser une mini-journée du Patrimoine. • Organiser un festival d'hiver. • Préparer des activités pour la Journée de la famille (jour de congé en Alberta, qu'on célèbre en février). • Organiser une fête pour célébrer le temps des sucres.
Les clubs et les associations	• Préparer un guide des clubs et associations dans l'école. • Créer un club fondé sur son passe-temps favori. • Créer un annuaire du téléphone qui décrit les clubs/associations de jeunes de la ville/municipalité.
Le magasinage	• Créer un nouveau centre commercial. • Préparer une campagne de promotion pour un magasin. • Préparer un rapport sur le magasinage en l'an 2000.
Les sens et les sentiments	• Préparer des expériences dans lesquelles on découvre l'importance des sens. • Simuler le comportement d'un individu aveugle, d'un individu sourd, dans la vie quotidienne. • Préparer une interview avec un extraterrestre.

INTERMÉDIAIRE 4

Projet éducatif choisi : **Préparer des expériences dans lesquelles on découvre l'importance des sens**

Composante	Activités suggérées
Expérience/ Communication	• Préparer une expérience dans laquelle on goûte différentes poudres. • Interviewer et enregistrer les réactions des élèves. • Les yeux bandés, deviner des objets connus ou inconnus. • Écouter la bande sonore d'un vidéoclip sans regarder l'image, puis décrire l'expérience. • Sentir divers parfums et décrire l'image qu'ils évoquent. • Écrire un poème sur les sens/sentiments. • Les yeux bandés, essayer de suivre la direction indiquée par quelqu'un. • Faire un sondage sur les goûts que les gens préfèrent (p. ex., sucré/aigre, épicé/doux).
Culture	• Faire une recherche sur les illustrations/images de différents parfums et comparer leurs présentations. • Regarder divers magazines anglophones et francophones comme Châtelaine, et discuter des ressemblances et/ou des différences. • Écouter une chanson rock française et une chanson rock anglaise et décrire les ressemblances et/ou les différences dans le son. • Goûter de la tire d'érable avec ou sans cornichon.
Langue	• Identifier des effets sonores, oralement ou par écrit. • Préparer un questionnaire en utilisant l'inversion dans les questions. • Revoir l'emploi de l'impératif. • Trouver les verbes appropriés pour décrire ce qui plaît et ce qui ne plaît pas.
Formation langagière générale	• Jouer à des charades. • Lire un texte et souligner les mots-clés, ou écouter une annonce et écrire les mots-clés. • Répéter des décroche-mâchoires comme «Six cent soixante-six saucissons secs sautent». • Identifier les éléments nécessaires à l'élaboration d'un questionnaire.

INTERMÉDIAIRE 5

Domaine d'expérience :	Suggestions de projets éducatifs :
Les amis de cœur	• Fonder un club offrant des conseils. • Préparer un guide pour choisir ses amis. • Préparer un programme de radio/télévision qui traite des problèmes entre amis.
La mode	• Créer un magazine de mode pour l'école. • Planifier un défilé de mode illustrant la mode ancienne, actuelle et future. • Monter un studio de consultation pour la mode.
La vie sociale	• Planifier une danse à l'école. • Préparer un guide sur les sorties avec un ou une petite amie. • Créer un magazine pour divers groupes dans l'école, qui reflète leurs valeurs, la musique qu'ils écoutent, les vêtements qu'ils portent, etc.
Les activités en plein air	• Planifier ou préparer une excursion de camping/de pêche/de chasse. • Préparer une visite en plein air. • Préparer un guide de survie dans la nature.
La publicité	• Préparer un journal pour l'école. • Préparer un bulletin radiodiffusé (événements d'actualité, sports, météo, messages publicitaires). • Préparer un spectacle télévisé (p. ex., un jeu télévisé) avec des messages publicitaires.

INTERMÉDIAIRE 5

Projet éducatif choisi : **Fonder un club offrant des conseils**

Composante	Activités suggérées
Expérience/ Communication	• Simuler une interview entre un conseiller et un client. • Faire un remue-méninges sur les problèmes courants des élèves. • Avec un camarade, trouver la solution d'un problème choisi au hasard dans une boîte. • Écrire une lettre à Ann Landers. • Jouer à un jeu où l'on doit jumeler problèmes et solutions.
Culture	• Identifier les endroits où les Francophones peuvent recevoir les services d'un conseiller dans leur langue. • Faire une recherche sur les activités de la section Francophonie Jeunesse de l'Association canadienne-française de l'Alberta. • Trouver d'autres clubs de jeunes Francophones au niveau national. • En s'appuyant sur les renseignements obtenus de ces organisations, discuter des ressemblances et des différences entre les élèves et leurs homologues francophones.
Langue	• Répondre aux questions posées par quelqu'un en employant le présent. • Écrire une lettre en utilisant des marques de cohésion dans les phrases. • Se servir du superlatif en expliquant son problème. • Revoir tous les types de questions.
Formation langagière générale	• Utiliser un dictionnaire français pour trouver la signification correcte d'un mot. • Créer un mini-dictionnaire de mots-clés. • Lire la Lettre du mois (Vidéo-Presse) et souligner les mots-clés du problème. • Utiliser des techniques de révision par les pairs. • Trouver les règles pour écrire une lettre simple en français.

INTERMÉDIAIRE 6

Domaine d'expérience :	Suggestions de projets éducatifs :
Le monde du travail	• Préparer un guide pour la vie quotidienne dans la société contemporaine. • Fonder une entreprise. • Préparer un guide pour trouver de l'emploi.
Les voyages et les excursions	• Planifier un voyage de classe. • Planifier une foire-exposition sur les voyages. • Préparer un guide de voyage à destination de...
L'argent	• Préparer un budget à l'intention des adolescents d'aujourd'hui. • Préparer une vidéo sur les transactions bancaires. • Préparer un projet de levée de fonds à l'école. • Organiser un marché aux puces.
Le gouvernement	• Préparer et simuler une élection. • Créer un nouveau ministère gouvernemental. • Créer un gouvernement pour un nouveau pays.
La conservation et l'environnement	• Préparer une brochure sur le recyclage. • Préparer une campagne antipollution. • Préparer un guide sur la conservation de l'énergie dans la vie quotidienne.

INTERMÉDIAIRE 6

Projet éducatif choisi : **Préparer et simuler une élection**

Composante	Activités suggérées
Expérience/ Communication	• Écouter un discours ou une partie d'un discours électoral. • Trouver et lire de la publicité électorale pour des candidats et leur parti. • Préparer de la publicité pour une campagne électorale, comme des messages publicitaires, des posters, des affiches, des macarons. • Préparer et faire un discours. • Rédiger un bref résumé des résultats de l'élection pour un journal. • Présenter les résultats oralement.
Culture	• Faire une recherche sur les noms des présidents ou des chefs d'État et leur parti dans divers pays francophones. • Se renseigner sur la date des élections dans ces pays. • Faire une recherche sur les différences et/ou les ressemblances entre les élections au Canada et en France. • Dresser une liste des ressemblances et des différences entre les positions des gouvernements canadien et français.
Langue	• Élaborer des questions à poser aux candidats, en utilisant le temps approprié. • Comprendre et employer le passé composé sous forme orale et écrite. • Comprendre et employer l'imparfait sous forme orale et écrite. • Mettre au passé des phrases au présent, qui font partie d'un contexte.
Formation langagière générale	• Utiliser des dictionnaires de synonymes et autres pour rédiger un discours. • Créer un dictionnaire de mots et expressions qui sont des synonymes. • Anticiper le genre d'éléments qu'on trouverait dans la brochure électorale d'un parti politique, en faisant un remue-méninges suivi d'une vérification. • Répéter un discours en équipe pour recevoir une rétroaction et évaluer le débit. • Émettre des hypothèses sur les points-clés d'un discours politique.

Niveau Avancé

AVANCÉ 7

Domaine d'expérience :	Suggestions de projets éducatifs :
Les défis de l'avenir	• Donner un cours d'orientation professionnelle. • Préparer un rapport sur les futures carrières et professions. • Faire un plan de carrière.
Les loisirs	• Créer des mini-jeux Olympiques pour des activités de loisir canadiennes. • Créer un guide pour diminuer le stress. • Créer un guide décrivant les loisirs gratuits dans la ville, la municipalité ou la région.
Les aliments et boissons dans les cultures francophones	• Faire une recherche et préparer un repas typique d'un pays francophone. • Créer un livre de recettes, etc., pour un pays francophone. • Préparer une foire alimentaire pour divers pays francophones. • Organiser et préparer un souper de fin d'année francophone où chacun apporte un plat.
Les mythes et les légendes	• Créer une légende ou un mythe francophone. • Écrire une légende ou un mythe pour les élèves d'immersion. • Présenter une légende ou un mythe sous une forme autre qu'écrite.
Les sciences	• Organiser une exposition scientifique. • Préparer une brochure sur la vie en l'an 2040. • Préparer et présenter un débat sur les progrès de la médecine (p. ex., l'éthique médicale).

AVANCÉ 7

Projet éducatif choisi : **Établir un plan de carrière**

Composante	Activités suggérées
Expérience/ Communication	• Inviter quelqu'un à venir parler de son métier. • Inviter des employés du bureau du registraire de l'université. • Faire un sondage auprès des camarades de classe sur ce qu'ils veulent faire plus tard. • Regarder des guides d'étudiants des universités ou collèges québécois et de la Faculté Saint-Jean. • Consulter la section des carrières et professions d'un journal francophone. • Passer un test d'aptitudes. • Jouer à un jeu de carrières et professions. • Comparer par écrit un emploi du passé avec un emploi d'aujourd'hui. • Discuter des carrières qui seront les plus importantes dans dix ans.
Culture	• Faire une recherche sur les carrières passées et présentes du monde francophone, qui ont contribué à façonner notre société. • Discuter de l'influence de l'industrie pétrolière en Alberta en la comparant à celle de l'hydroélectricité au Québec, du point de vue des carrières et professions. • Analyser l'influence de la géographie sur les carrières et professions. • Analyser la valeur du bilinguisme dans la recherche d'un emploi.
Langue	• Jouer à Si j'étais..., je... (conditionnel). • Jouer à Qui suis-je?, en donnant une définition et en laissant deviner la carrière (en insistant sur qui/que). • Améliorer le style d'une série de phrases simples en se servant d'éléments de cohésion. • Comprendre le subjonctif présent.
Formation langagière générale	• Après avoir lu une offre d'emploi en anglais, analyser les composantes et les règles de présentation et utiliser ces renseignements pour comprendre les offres d'emploi en français. • Lire un article sur le chômage et anticiper le message en se servant du titre et des illustrations ou photos, puis faire une vérification. • Déterminer quelle information est importante lors d'une enquête policière (jeu) pour trouver qui est coupable de meurtre après avoir entendu le témoignage de divers témoins ou suspects (médecin, électricien, charpentier). • Utiliser ses connaissances des règles de grammaire pour améliorer la communication au cours d'un débat.

AVANCÉ 8

Domaine d'expérience :	Suggestions de projets éducatifs :
Le rôle des médias	• Faire une recherche sur le rôle des médias. • Étudier la différence de traitement d'un même sujet par divers médias. • Organiser une remise de prix pour l'école ou pour des films.
L'avenir de la planète	• Préparer une audience publique sur le sujet des armes nucléaires. • Préparer une défense sur un sujet controversé. • Décrire la vie de famille en l'an 2010.
Les arts	• Créer une pièce. • Écrire ou lire un roman. • Inventer un feuilleton. • Inventer une bande dessinée.
Les adolescents et la loi	• Simuler une audience au tribunal. • Organiser une campagne contre l'ivresse au volant. • Donner un cours de droit.
Les caractères et les personnalités	• Analyser le profil d'une vedette. • Préparer un guide pour le directeur d'école idéal. • Évaluer sa propre personnalité.

AVANCÉ 8

Projet éducatif choisi : **Écrire un roman**

Composante	Activités suggérées
Expérience/ Communication	• Inviter un écrivain à parler de son métier. • Organiser un congrès d'écrivains. • Simuler le rôle d'un personnage de roman. • Changer certains éléments d'un roman, p. ex., le dénouement. • Discuter des divers types de romans.
Culture	• Créer un personnage francophone dans l'histoire. • Créer un contexte ou une situation francophone. • Inclure des événements francophones dans l'histoire.
Langue	• Décrire des événements au passé. • Créer des dialogues de façon à utiliser des pronoms. • Employer les règles correctes pour couper les mots. • Structurer son récit. • Employer les règles d'accord. • Utiliser la voix passive dans le roman.
Formation langagière générale	• Simuler une lecture dramatisée. • Déduire la règle de l'accord au passé, d'après une lecture qu'on vient de faire. • Déduire les éléments d'un roman français. • Identifier les marques de cohésion entre deux ou trois paragraphes d'un roman français.

AVANCÉ 9

Domaine d'expérience :	Suggestions de projets éducatifs :
L'économie	• Investir dans le marché boursier. • Créer un nouveau système monétaire. • Fonder un club de gens d'affaires. • Préparer un rapport sur les loteries.
La vie des personnes seules	• Préparer un plan d'action pour la location d'un appartement. • Organiser un bureau de consultation pour les personnes qui désirent déménager. • Créer une série de programmes de télévision sur le thème du déménagement.
La remise des diplômes	• Organiser une soirée pour la promotion. • Préparer un album des élèves de la promotion. • Créer une vidéo sur les préparatifs d'une remise de diplômes.
La politique	• Créer un nouveau parti politique. • Simuler la vie d'un politicien. • Discuter des influences de la politique sur la vie quotidienne des gens, p. ex., l'Apartheid en Afrique du Sud, le Libre-Échange au Canada, la religion en Irlande.
L'écologie, l'énergie et l'industrie	• Simuler une manifestation contre la pollution industrielle. • Créer un comité de citoyens contre la pollution. • Créer une industrie qui conserve l'énergie et préserve l'environnement.

AVANCÉ 9

Projet éducatif choisi : **Créer une série de programmes de télévision sur le thème du déménagement**

Composante	Activités suggérées
Expérience/ Communication	• Faire un remue-méninges sur ce qu'il est important de savoir lorsqu'on déménage. • Écouter une interview entre un propriétaire et un locataire potentiel. • Simuler une interview pour la location d'un appartement. • Discuter des avantages et des inconvénients qu'il y a à vivre seul (à déménager). • Préparer un programme de télévision qui s'appuie sur ce que pense le groupe du fait de déménager. • Établir un budget mensuel. • Simuler la vie quotidienne d'une personne qui habite seule.
Culture	• Lire les petites annonces pour louer un appartement à Montréal ou dans une autre ville francophone. • Faire une recherche sur ce que pensent différentes sociétés francophones sur la vie des personnes seules.
Langue	• Raffiner son discours en faisant intervenir sa connaissance de la langue. • Identifier les expressions courantes de la langue utilisées dans le contexte du déménagement. • Faire des exercices de raffinement qui s'appuient sur les besoins des élèves.
Formation langagière générale	• Faire une recherche sur les faits, à l'appui de son point de vue. • Trouver des situations où l'on peut se servir du français lorsqu'on fait une recherche.

Annexe D : Exemples de projets éducatifs

Au moment de l'impression, seuls sont disponibles les projets éducatifs pour le niveau **Débutant**. Ceux des niveaux **Intermédiaire** et **Avancé** seront créés au fur et à mesure de l'approbation de ces niveaux et de l'identification du matériel pédagogique correspondant.

Unité type : Niveau Débutant - Entrée en 4e année

NIVEAU : Débutant

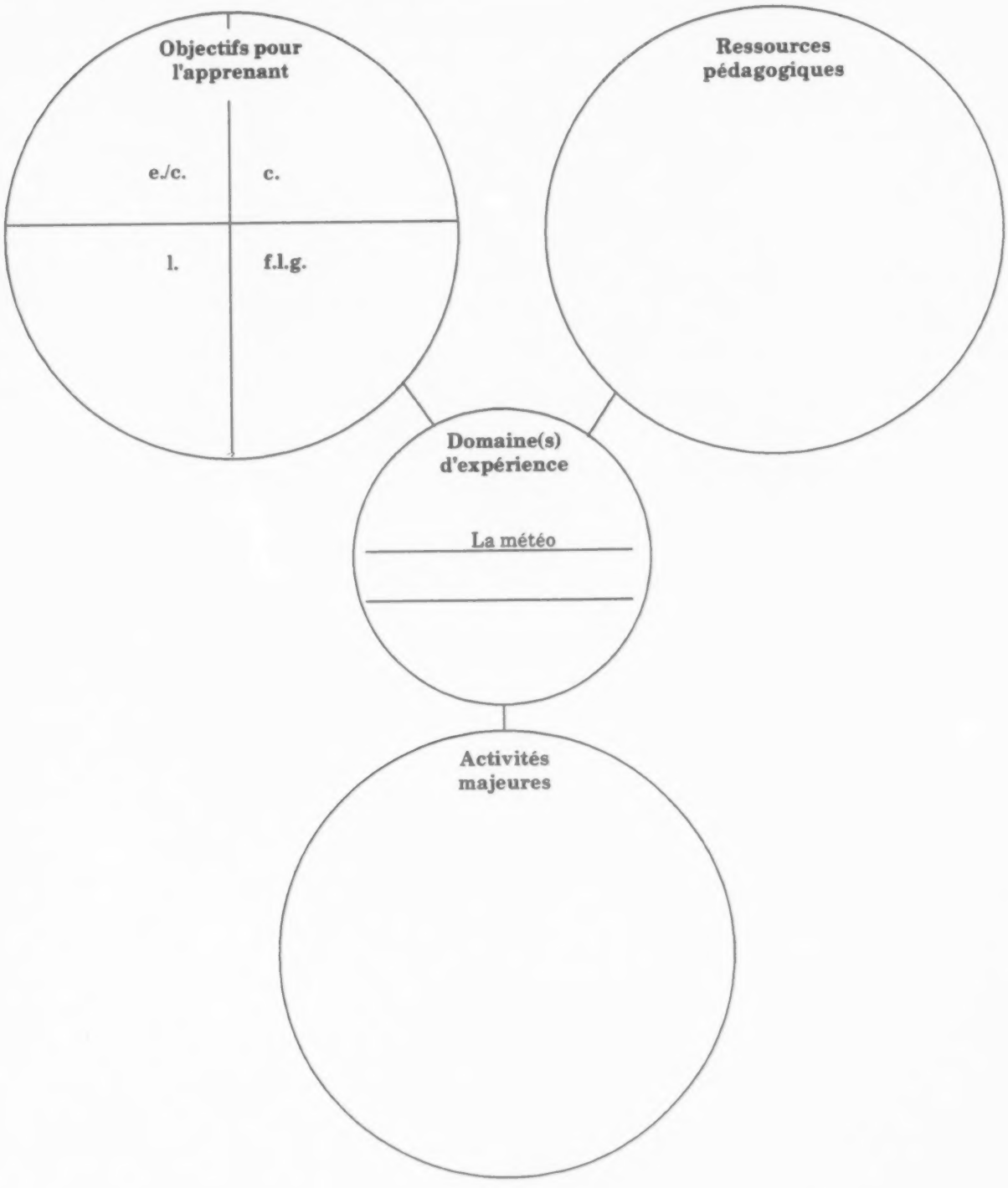
SOUS-NIVEAU : Débutant 1

DOMAINE D'EXPÉRIENCE : La météo

PROJET ÉDUCATIF : Présentation d'un bulletin de météo pour la télévision et la radio

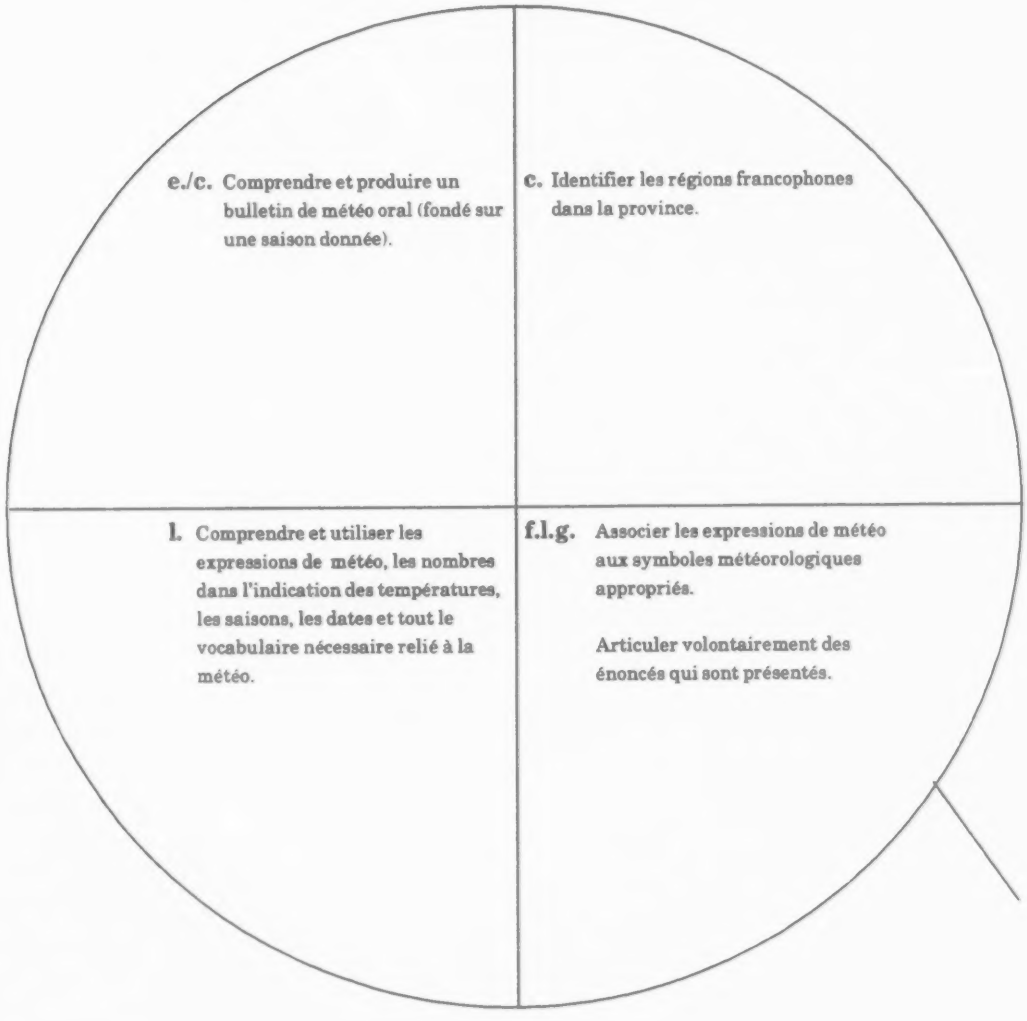
TEMPS ALLOUÉ : 8 leçons de 30 minutes chacune

Projet éducatif : Présentation d'un bulletin de météo pour la télévision



Projet éducatif : Présentation d'un bulletin de météo pour la télévision (suite)

Objectifs pour l'apprenant



Projet éducatif : Présentation d'un bulletin de météo pour la télévision (suite)

Ressources pédagogiques

- Bienvenue – Étape 7
- Ici la France – Composante 4
- Cartes vierges de l'Alberta
- Bulletin de météo télédiffusé par Radio-Canada
- À la Radio – Unité 3
- Climatogramme
- Cartes-éclairs pour les expressions de météo, les saisons, les mots et les activités

Domaine(s) d'expérience

La météo

Projet éducatif : Présentation d'un bulletin de météo pour la télévision (suite)

Activités majeures

Activité No : 1

DESCRIPTION : Apprentissage oral des expressions météorologiques.

OBJECTIFS : e./c. Comprendre les expressions de météo.
c. _____
l. Comprendre et utiliser les expressions de météo et les nombres dans l'indication des températures.
f.l.g. Associer les expressions de météo aux symboles météorologiques correspondants.

RESSOURCES : Cartes-éclairs des expressions de météo, cartes-éclairs de la trousse À la Radio

Mini-tâches	Composantes				Habiletés			
	e./c.	c.	l.	f.l.g.	C.O.	P.O.	C.É.	P.É.
1. Présenter les expressions de météo.			X		X			
2. Jouer à un jeu de mémoire avec les expressions de météo.			X	X	X			
3. Réviser les nombres au moyen de problèmes de mathématiques.			X		X	X		
4. Donner les expressions de météo appropriées suivant le symbole ou l'illustration météo ou la température.			X		X	X		
5. Donner la température minimale ou maximale suivant l'expression de météo.	X		X		X	X		

Activité No : 2

DESCRIPTION : Préparation d'un climatogramme annuel des températures moyennes du lieu de résidence.

OBJECTIFS : e./c. Comprendre et prédire les températures pour chaque mois.
c.
l. Comprendre et utiliser les températures et les mois de l'année.
f.l.g. Associer les températures moyennes aux mois de l'année.

RESSOURCES : Feuilles de climatogramme

Mini-tâches	Composantes				Habiletés			
	e./c.	c.	l.	f.l.g.	C.O.	P.O.	C.É.	P.É.
1. Présenter les mois de l'année.			X		X			
2. Jouer à un jeu de mémoire avec les mois.			X	X	X	X		
3. Prédire les températures moyennes pour sa propre ville ou municipalité.	X			X	X	X		
4. Remplir le climatogramme à partir des prévisions des élèves.				X			X	X

Activité No : 3

DESCRIPTION : Identification des communautés francophones dans la province.

OBJECTIFS : e./c. Comprendre où les communautés francophones sont situées dans la province.
c. Identifier ces communautés sur une carte de la province.
l. Bien prononcer le nom de ces lieux et les écrire sur une carte vierge de la province.
f.l.g. Trouver ces communautés sur une carte de l'Alberta.

RESSOURCES : Une carte de l'Alberta, des cartes vierges de la province

Mini-tâches	Composantes				Habiletés			
	e./c.	c.	l.	f.l.g.	C.O.	P.O.	C.É.	P.É.
1. Trouver les communautés francophones sur une carte de la province.	X	X			X	X		
2. Reporter sur une carte vierge le nom des communautés francophones trouvées sur la carte.		X		X			X	X

Activité No : 4

DESCRIPTION : Présentation orale d'un bulletin de météo.

OBJECTIFS : e./c. Comprendre et produire oralement un bulletin de météo fondé sur une saison donnée.
c. Identifier cinq régions francophones dans la province.
l. Utiliser correctement trois expressions de météo avec les températures appropriées selon la date choisie.
f.l.g. Associer ces expressions de météo aux symboles météorologiques corrects.

RESSOURCES : Bulletin de prévisions météo de Radio-Canada, Bienvenue 2 - Étape 7, Ici la France - Composante 4

Mini-tâches	Composantes				Habiletés			
	e./c.	c.	l.	f.l.g.	C.O.	P.O.	C.É.	P.É.
1. Regarder une émission de télévision de Radio-Canada et identifier le bulletin de météo.	X		X		X			
2. Déterminer les éléments d'un bulletin de météo télévisé authentique.	X		X			X		
3. Préparer un bulletin de météo oral.	X	X	X	X		X		
4. Présenter un bulletin de météo oral.	X	X	X	X		X		
5. Comprendre les bulletins de météo des autres élèves.	X	X	X	X	X			

Leçon No: 1

DATE : _____

FEUILLE D'ACTIVITÉ MAJEURE : No 1

RESSOURCES : Cartes-éclairs d'activités
Cartes-éclairs pour différentes saisons
Cartes-éclairs des expressions de météo
Feuille de travail
Cartes-éclairs d'addition et de soustraction

	L'enseignant	Les élèves	Temps alloué
Introduction	• Résolution de problèmes : l'enseignant montre une carte-éclair et demande aux élèves s'il est possible de faire l'activité à partir de la carte-éclair météo qu'il a montrée. P. ex. : Activité - le ski - carte-éclair sur la météo - L'été quand il fait soleil. - L'automne quand il pleut. - L'hiver quand il neige. - etc.	• répondent «oui» ou «non»;	5 min
Activités/ Mini-tâches	• présente les expressions de météo pour le jeu de mémoire; • donne une feuille de travail aux élèves et leur présente les expressions de météo; • donne oralement des problèmes de mathématiques (+, –); • montre les cartes-éclairs d'addition et de soustraction;	• associent les illustrations aux expressions de météo présentées oralement; • associent les expressions en numérotant les réponses; • donnent les réponses aux problèmes; • jouent au «Tour du monde»;	10 min 5 min 3 min 5 min
Conclusion	• pose des questions comme : «Est-ce qu'il est possible de faire du ski quand il fait chaud?»	• répondent aux questions.	2 min

**Dans ce jeu, les élèves cherchent à arriver le plus vite possible à la bonne réponse. (But - la vitesse)*

Leçon No: 2

DATE : _____

FEUILLE D'ACTIVITÉ MAJEURE : No 1

RESSOURCES : À la Radio - Unité 3
Cartes-éclairs des expressions de météo

	L'enseignant	Les élèves	Temps alloué
Introduction	• montre quelques thermomètres au tableau en disant par exemple : «Il fait 20 °C. Il fait chaud », etc.; • pose la question : «C'est vrai ou faux?»	• répondent «vrai» ou «faux»;	5 min
Activités/ Mini-tâches	• donne des conditions comme : «S'il fait __°C, quel temps fait-il?» pour revoir le vocabulaire; • donne aux élèves la feuille de travail sur l'activité F (À la Radio); • donne aux élèves la feuille de travail sur l'activité A (À la Radio); • présente un jeu de mémoire utilisant les cartes-éclairs de météo;	• répondent aux questions avec l'aide de l'enseignant; • écrivent les températures; • écoutent et entourent la bonne réponse; • se séparent en deux équipes, choisissent une carte-éclair et gagnent un point pour chaque bonne réponse;	7 min 5 min 4 min 6 min
Conclusion	• pose des questions comme : «À quelle température est-ce qu'il fait beau, frais, etc.?»	• répondent aux questions.	3 min

Leçon N°: 3

DATE : _____

FEUILLE D'ACTIVITÉ MAJEURE : N°2

RESSOURCES : Cartes-éclairs des saisons et des mois
Feuille de travail du climatogramme*
Transparents des climatogrammes d'Edmonton et de Calgary**

	L'enseignant	Les élèves	Temps alloué
Introduction	• montre les cartes-éclairs des saisons en disant : «C'est l'été. En été, il fait très froid. C'est vrai, n'est-ce pas?», etc.;	• répondent «oui» ou «non»;	3 min
Activités/ Mini-tâches	• présente les cartes-éclairs pour un jeu de mémoire;	• associent les illustrations aux expressions présentées;	3 min
	• dit : «C'est le printemps. Quels sont les mois du printemps?» et présente les mois de l'année;	• écoutent la présentation;	3 min
	• pose des questions comme : «Quel est le mois de la Saint-Valentin?», etc. (utilise toutes sortes de fêtes);	• répondent aux questions;	5 min
	• montre les transparents des climatogrammes en disant : «Voici un climatogramme de Calgary. La température moyenne pour le mois de janvier est -10 °C. Quelle est la température moyenne pour le mois de février?», etc.;	• répondent aux questions;	6 min
	• pose des questions comme : «Ici, quelle serait la température moyenne pour le mois de janvier?», etc.;	• répondent aux questions et remplissent le climatogramme vierge de leur propre ville ou village;	6 min
	• inscrit les réponses au tableau;		
Conclusion	• dit : «Ici en été, la température moyenne est -15 °C?» ou «Ici en mars, la température moyenne est 4 °C?»	• répondent «vrai» ou «faux», ou donnent la bonne réponse.	4 min

*Se trouvent à l'annexe A.
**Se trouvent à l'annexe A.

Leçon No: 4

DATE : _____

FEUILLE D'ACTIVITÉ MAJEURE : No 3

RESSOURCES : Ici la France - Composante 4
Bienvenue - Livre de l'élève
Cahier, vidéocassette, carte de l'Alberta
Carte vierge de l'Alberta*

	L'enseignant	Les élèves	Temps alloué
Introduction	• présente la vidéo «Ici la France» sans le son; • pose des questions comme : «Quel temps fait-il ou quelle est la température?», tout en repassant la vidéo;	• regardent la vidéo sans le son; • répondent oralement aux questions;	3 min 5 min
Activités/ Mini-tâches	• guide les élèves vers la page 49, ex. 2 et la page 50, ex. 3 dans le texte; • montre une carte de l'Alberta en demandant aux élèves de nommer les villes de la province; • pose la question : «Savez-vous où sont les communautés franco-albertaines?» • donne à chaque élève une carte où écrire le nom des villes et des municipalités mentionnées;	• répondent oralement aux questions; • donnent le nom des villes à l'enseignant; • donnent les réponses; • écrivent le nom des endroits où sont situées les communautés francophones;	8 min 3 min 3 min 5 min
Conclusion	• pose des questions comme : «Quelle température fait-il à Bonnyville?», etc.	• répondent aux questions.	3 min

Se trouve à l'annexe A.

Leçon No: 5

DATE : _____

FEUILLE D'ACTIVITÉ MAJEURE : N•4

RESSOURCES : Un bulletin de météo télévisé de Radio-Canada
Bienvenue - Livre de l'élève
Cahier, cartes-éclairs

	L'enseignant	Les élèves	Temps alloué
Introduction	• présente un bulletin de météo enregistré de Radio-Canada; • pose des questions comme : «Quelle température fait-il à ____?»	• regardent le bulletin de météo; • répondent aux questions;	4 min
Activités/ Mini-tâches	• donne aux élèves la feuille de travail de l'activité E (À la Radio); • présente le bulletin de Radio-Canada; • demande aux élèves d'aller aux pages 52-53 de leur livre; • joue au jeu «télépathie»* (* Avant le début de la classe, vous demandez à un élève de sortir de la classe avec vous. Vous lui dites qu'il a des pouvoirs télépathiques. En vous servant des cartes-éclairs collées au tableau, vous décidez avec cet élève du signal que vous utiliserez pour déterminer l'expression de météo à laquelle vous, l'enseignant, «penserez». Avant de commencer la transmission du message, donnez à voix basse l'expression à un autre élève pour vérifier que l'élève sorti avec vous a bien des pouvoirs télépathiques.)	• écoutent et numérotent les réponses qui correspondent au message; • remplissent les pages 40 et 41 de leur cahier; • répondent aux questions; • voient s'ils ont ou non des pouvoirs télépathiques;	3 min 5 min 10 min 6 min
Conclusion	• pose la question : «Qu'est-ce qu'il y a dans un bulletin de météo?»	• répondent oralement.	3 min

BEST COPY AVAILABLE

Leçon No: 6

DATE : _____

FEUILLE D'ACTIVITÉ MAJEURE : No 4

RESSOURCES : Un bulletin télévisé de Radio-Canada
Carte du Canada

	L'enseignant	Les élèves	Temps alloué
Introduction	• présente le bulletin de météo en demandant : «Qu'est-ce que nous entendons dans un bulletin? Quel temps fait-il à ____?»	• répondent aux questions;	6 min
Activités/ Mini-tâches	• utilise la carte du Canada et demande : «Quel temps fait-il à ____?»	• répondent à la question (ou inversement, les élèves posent la question et l'enseignant ou un camarade de classe répond);	5 min
	• demande à un élève de choisir les symboles météorologiques pour un lieu au Canada et de poser la question : «Quel temps fait-il à ____?»	• posent les questions et y répondent;	5 min
	• demande aux élèves de prendre leur carte de l'Alberta et de choisir le lieu de cinq communautés francophones pour créer leur propre bulletin de météo;	• préparent leur bulletin de météo et le répètent avec un partenaire;	10 min
Clôture	• pose les questions : «Quels sont les éléments du bulletin? Quels sont les symboles typiques d'un bulletin pour ____?» (saison?)	• répondent oralement.	4 min

Leçon No: 7

DATE : _____

FEUILLE D'ACTIVITÉ MAJEURE : No 4

RESSOURCES : Un bulletin de météo télévisé
Feuille de travail pour tester la compréhension orale*

	L'enseignant	Les élèves	Temps alloué
Introduction	• présente le bulletin de météo télévisé; • pose des questions de compréhension;	• regardent et répondent aux questions;	5 min
Activités/ Mini-tâches	• donne du temps aux élèves pour qu'ils répètent leur bulletin de météo; • observe les élèves en train de présenter leur bulletin;	• répètent avec un partenaire; • présentent leur bulletin de météo et remplissent la feuille de travail avec le nom de la ville ou municipalité, les températures minimales et maximales et les symboles utilisés;	3 min 20 min
Conclusion	• pose la question : «De quelles villes est-ce que nous avons entendu des bulletins de météo?»	• répondent à la question.	2 min

*Se trouve à l'annexe A.

Leçon No : 8 * leçon de réinvestissement

DATE : _____

FEUILLE D'ACTIVITÉ MAJEURE : No 4

RESSOURCES : Un bulletin de Radio-Canada

	L'enseignant	Les élèves	Temps alloué
Introduction	• fait jouer le bulletin de météo de la radio; • refait jouer le bulletin de météo, en demandant cette fois aux élèves de fournir autant d'information qu'ils le peuvent; • pose la question : «Quelle(s) est(sont) la(les) différence(s) entre un bulletin à la radio et à la télévision?» et dresse une liste au tableau des réponses des élèves;	• écoutent; • donnent de l'information; • répondent à la question (aux questions);	1 min 4 min 5 min
Activités/ Mini-tâches	• en se servant de la liste produite par les élèves, donne les critères* pour la présentation d'un bulletin de météo;	• travaillent sur leur bulletin de météo pour l'enregistrer chez eux le soir; • répètent leur bulletin avec un camarade pour avoir une rétroaction;	13 min 5 min
Conclusion	• pose la question : «Qu'est-ce que nous entendons dans un bulletin de météo à la radio?»	• répondent à la question.	2 min

Voir le **Guide d'évaluation des élèves pour une grille d'objectivation. C'est l'enseignant qui évalue les bulletins de météo en utilisant un formulaire basé sur les critères. Un formulaire-type se trouve également dans le **Guide d'évaluation des élèves**.*

Unité type : Niveau Débutant - Entrée en 7e ou 10e année

NIVEAU : Débutant

SOUS-NIVEAU : Débutant 1/2 ou Français 13

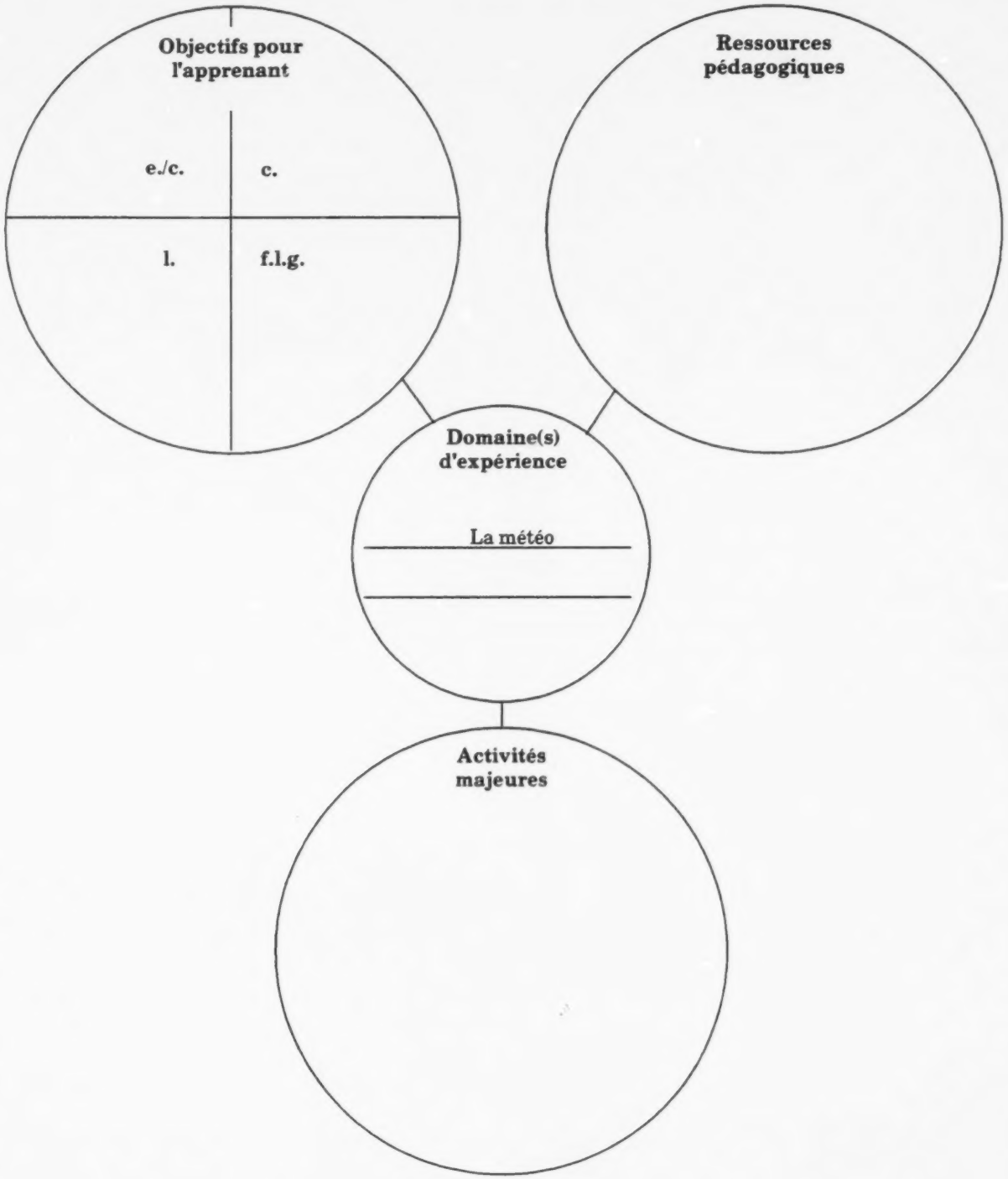
DOMAINE D'EXPÉRIENCE : La météo

PROJET ÉDUCATIF : Présentation d'un bulletin de météo au moyen de deux médias différents

TEMPS ALLOUÉ : 7 leçons de 40 minutes chacune

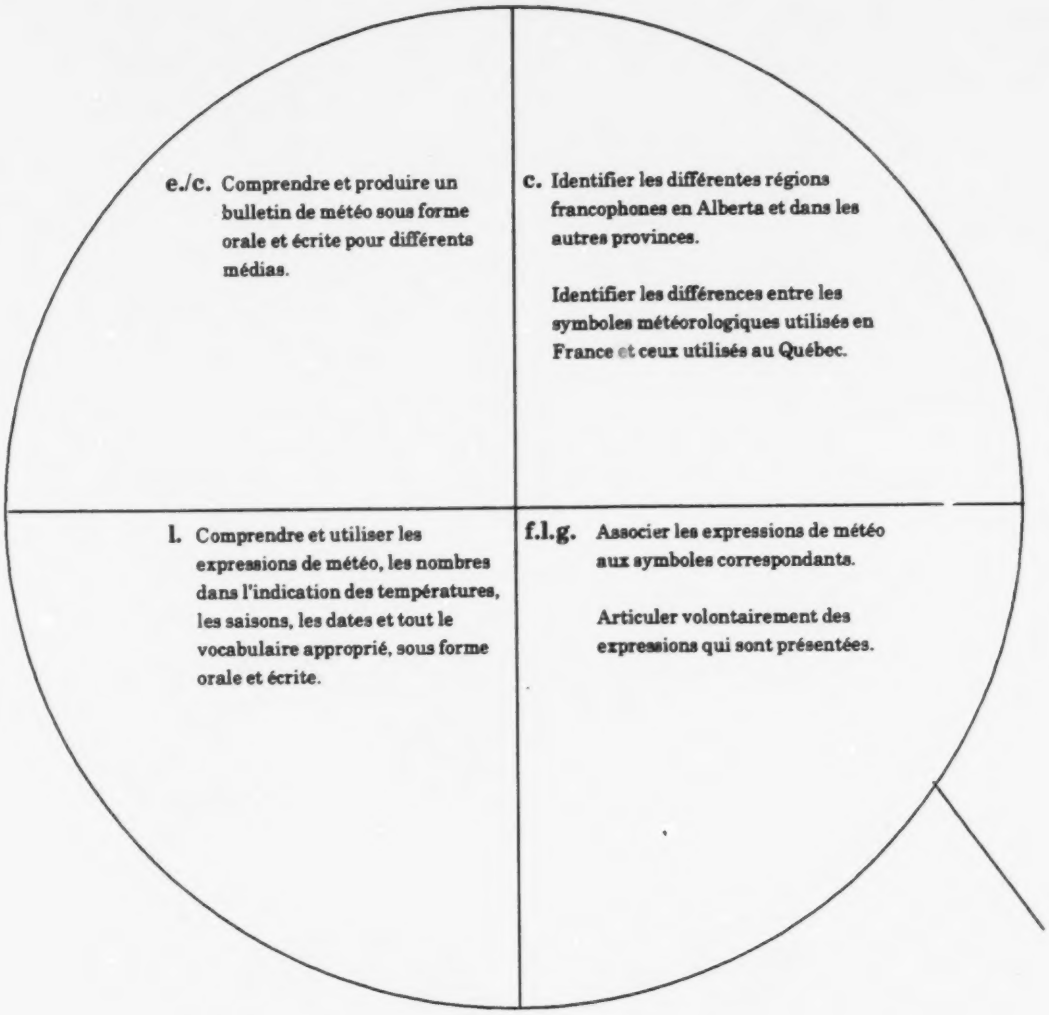
On peut réaliser ce projet séparément ou dans le cadre d'un projet plus vaste.

Projet éducatif : Présentation d'un bulletin de météo au moyen de deux médias différents

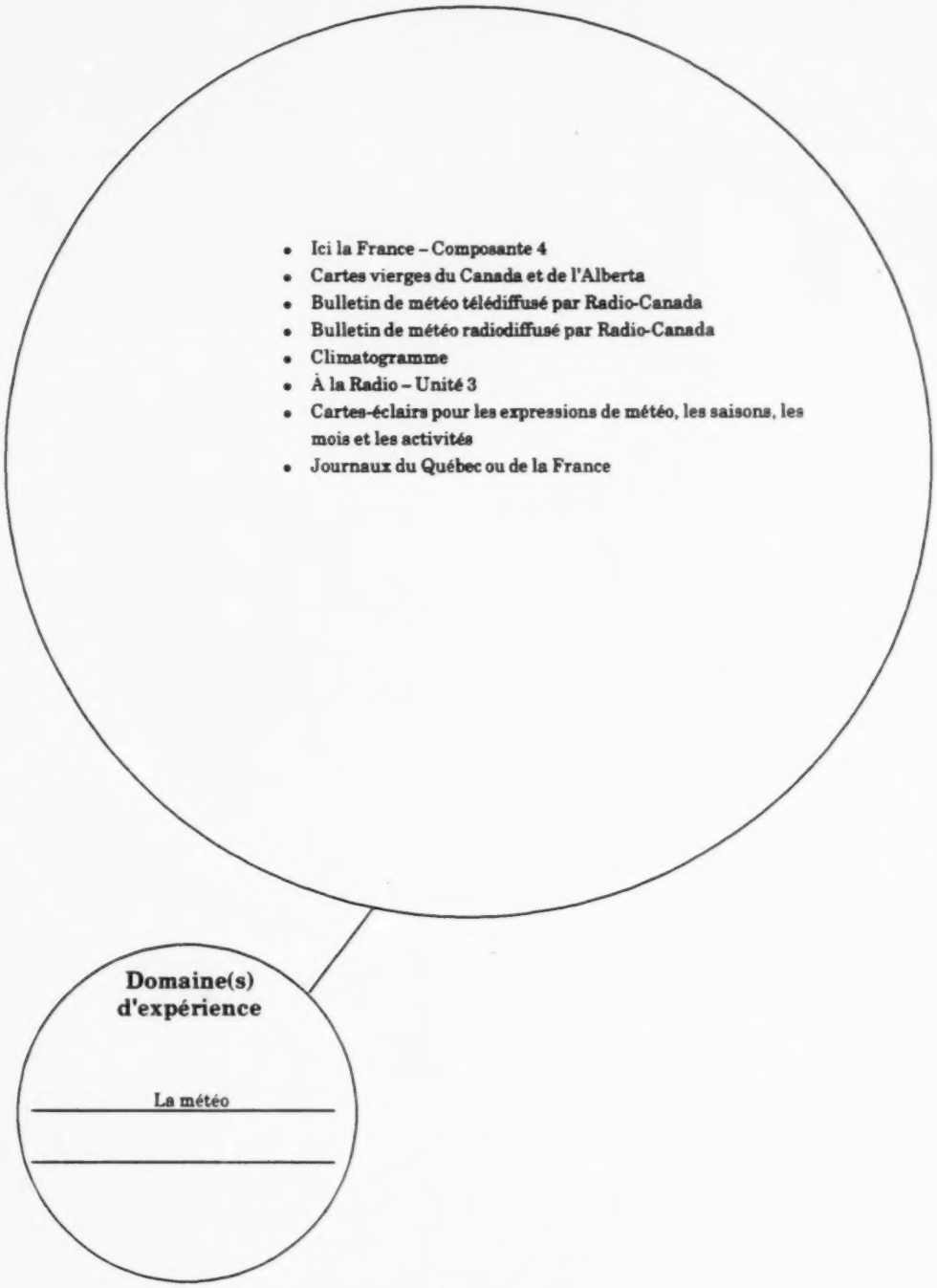


Projet éducatif : Présentation d'un bulletin de météo au moyen de deux médias différents (suite)

Objectifs pour l'apprenant



Projet éducatif : Présentation d'un bulletin de météo au moyen de deux médias différents (suite)



Projet éducatif : Présentation d'un bulletin de météo au moyen de deux médias différents (suite)

Activités majeures

- Comprendre et présenter un bulletin de météo sous forme orale et écrite.
- Apprendre les expressions de météo.
- Préparer un climatogramme des températures moyennes de l'année pour sa propre ville ou municipalité.
- Identifier les communautés francophones sur une carte du Canada et de l'Alberta.
- Observer les différentes façons dont les médias (radio, télévision, journaux) présentent la météo.

Activité No : 1

DESCRIPTION : Apprentissage oral et écrit des expressions de météo.

OBJECTIFS : e./c. Comprendre les expressions de météo sous forme orale et écrite.
c. Comprendre les différences entre les symboles météo français et québécois.
l. Comprendre et utiliser, sous forme orale et écrite, les expressions de météo et les nombres dans l'indication des températures.
f.l.g. Associer les expressions de météo aux symboles météorologiques correspondants.

RESSOURCES : Cartes-éclairs des expressions de météo
Trousse «À la radio»
Ici la France
Transparents des symboles météorologiques

Mini-tâches	Composantes				Habiletés			
	e./c.	c.	l.	f.l.g.	C.O.	P.O.	C.É.	P.É.
1. Présenter les expressions de météo.			X		X			
2. Jouer à un jeu de mémoire avec les expressions de météo.			X	X	X			
3. Réviser les nombres au moyen de problèmes de mathématiques.	X		X		X	X		
4. Donner les expressions de météo appropriées suivant le symbole ou l'illustration météorologiques, la saison ou la température.			X	X		X		
5. Développer un dictionnaire météorologique avec les symboles météorologiques appropriés utilisés en France et au Québec.		X	X	X			X	X

Activité No : 2

DESCRIPTION : Préparation d'un climatogramme annuel des températures moyennes du lieu de résidence et de la ville de Québec.

OBJECTIFS :
e./c. Comprendre et prédire les températures pour chaque mois.
c. Prédire les températures pour la ville de Québec et les vérifier.
l. Comprendre et utiliser les températures et les mois de l'année.
f.l.g. Associer les températures moyennes aux différents mois de l'année.

RESSOURCES : Feuille de climatogramme

Mini-tâches	Composantes				Habiletés			
	e./c.	c.	l.	f.l.g.	C.O.	P.O.	C.É	P.É.
1. Présenter les mois de l'année en utilisant les célébrations connues pour ces mois.			X		X			
2. Poser des questions en se servant des mois.			X	X	X	X		
3. Prédire les températures moyennes pour sa propre ville.	X			X	X	X		
4. Remplir le climatogramme à partir des prédictions des élèves.	X			X			X	X
5. Prédire les températures moyennes pour la ville de Québec et vérifier les prédictions.	X	X		X	X	X		
6. Faire un sondage des prédictions.	X			X	X	X		
7. Remplir un climatogramme à partir des vérifications.	X			X			X	X
8. Donner par écrit une description du climat de la ville de Québec.		X	X	X				X
9. Jouer au «tictacto» en utilisant les questions créées par les élèves.	X		X	X	X	X	X	X

Activité No : 3

DESCRIPTION : Identification des communautés francophones en Alberta et dans les autres provinces.

OBJECTIFS : e./c. Comprendre où les communautés francophones sont situées en Alberta et au Canada.
c. Identifier ces communautés sur des cartes de l'Alberta et du Canada.
l. Bien prononcer le nom de ces lieux et les écrire sur une carte vierge.
f.l.g. Trouver ces communautés sur une carte du Canada.

RESSOURCES : Cartes de l'Alberta et du Canada
Cartes vierges de l'Alberta et du Canada

Mini-tâches	Composantes				Habiletés			
	e./c.	c.	l.	f.l.g.	C.O.	P.O.	C.É.	P.É.
1. Indiquer les communautés francophones sur une carte de l'Alberta.	X	X			X	X		
2. Reporter sur une carte vierge le nom des communautés francophones de l'Alberta.		X		X			X	X
3. Indiquer les communautés francophones sur une carte du Canada.	X	X			X	X		
4. Inscrire les provinces, leur capitale et quelques communautés francophones dans chaque province sur une carte vierge du Canada.		X		X			X	X

Activité No : 4

DESCRIPTION : Comprendre et produire un bulletin de météo, sous forme orale et écrite.

OBJECTIFS :
- e./c. Comprendre et produire un bulletin de météo, sous forme orale et écrite, fondé sur la saison choisie.
- c. Identifier des régions francophones dans tout le Canada.
- l. Utiliser correctement trois expressions de météo avec les températures appropriées d'après la date choisie.
- f.l.g. Associer les expressions de météo aux symboles météorologiques appropriés.

RESSOURCES :
- Bulletin de météo à la télévision de Radio-Canada
- Bulletin de météo à la radio de Radio-Canada
- Journal du Québec
- Feuilles de travail

Mini-tâches	Composantes				Habiletés			
	e./c.	c.	l.	f.l.g.	C.O.	P.O	C.É.	P.É.
1. Écouter un bulletin de météo à la télévision de Radio-Canada et déterminer la météo.	X				X	X		
2. Indiquer les éléments d'un bulletin de météo présenté à la télévision.	X			X	X	X		
3. Écouter un bulletin de météo à la radio de Radio-Canada et déterminer la météo.	X				X	X		
4. Indiquer les éléments d'un bulletin de météo présenté à la radio.	X			X	X	X		
5. Regarder un journal du Québec et déterminer la météo.	X			X		X	X	
6. Indiquer les éléments d'un bulletin de météo authentique dans un journal.	X			X		X	X	
7. Remplir une feuille de travail avec les éléments utilisés dans un bulletin de météo pour chaque média examiné.	X			X		X	X	
8. Préparer un bulletin de météo oral (choix : radio ou télévision).	X	X	X	X	X	X		
9. Présenter un bulletin de météo.	X	X	X	X	X	X		
10. Préparer un bulletin de météo écrit (pour un journal) pour une province canadienne, en identifiant les communautés francophones de cette province.	X	X	X	X			X	X

Leçon No: 1

DATE: _____

FEUILLE D'ACTIVITÉ MAJEURE: N° 1

RESSOURCES: Cartes-éclairs d'activités
Cartes-éclairs pour les saisons
Cartes-éclairs des expressions de météo
Feuilles de travail
À la Radio - Unité - Activités F, A

	L'enseignant	Les élèves	Temps alloué
Introduction	• résolution de problèmes : l'enseignant montre une carte-éclair d'activité et demande aux élèves s'il est possible de faire l'activité à partir de la carte-éclair météo présentée. P. ex.: Activité - le ski - carte-éclair sur la météo - L'été quand il fait du soleil. - L'automne quand il pleut. - L'hiver quand il neige. - etc.	• répondent «oui» ou «non»;	6 min
Activités/ Mini-tâches	• présente les expressions de météo pour le jeu de mémoire;	• associent les illustrations aux expressions de météo présentées oralement;	5 min
	• donne une feuille de travail aux élèves et leur présente les expressions de météo;	• associent les expressions en numérotant les réponses avec une image;	3 min
	• donne aux élèves des problèmes de météo pour qu'ils déterminent la température appropriée;	• donnent les réponses aux problèmes en cherchant à gagner un point par bonne réponse;	5 min
	• donne la feuille de travail de l'activité F (À la Radio);	• écrivent les températures;	6 min
	• donne la feuille de travail de l'activité A (À la Radio);	• écoutent et entourent la bonne réponse, puis donnent l'expression de météo qui correspond à l'image;	6 min
	• écrit au tableau les expressions de météo avec les températures appropriées qui correspondent aux symboles météorologiques;	• recopient les expressions de météo et les symboles météorologiques pour développer leur propre dictionnaire;	6 min
Conclusion	• pose des questions comme : -Est-ce qu'il est possible de faire du ski quand il fait chaud?-	• répondent aux questions.	3 min

BEST COPY AVAILABLE

Leçon N°: 2

DATE : _____

FEUILLE D'ACTIVITÉ MAJEURE : N° 1 et n° 2

RESSOURCES : Feuille de travail pour la leçon d'introduction
À la Radio - Activité E
Cartes-éclairs des saisons et des mois

	L'enseignant	Les élèves	Temps alloué
Introduction	• présente la vidéo «Ici la France» sans le son; • s'arrêtant après chaque image, pose des questions comme : «Est-ce qu'il fait beau?» • présente la vidéo;	• regardent la vidéo sans le son; • inscrivent «oui» ou «non» sur la feuille de travail; • écoutent pour vérifier leurs réponses;	3 min 4 min
Activités/ Mini-tâches	• donne des conditions comme : «S'il fait __°C, quel temps fait-il?» pour revoir le vocabulaire; • donne aux élèves la feuille de travail sur l'activité E (À la Radio); • présente les mois de l'année en utilisant les célébrations les plus connues, puis pose des questions comme : «Noël, c'est en mai?» • présente un jeu de mémoire (tictacto)*; • demande aux élèves de se mettre en groupes de quatre et de créer des questions sur des conditions météorologiques pour la classe suivante;	• répondent aux questions avec l'aide de l'enseignant; • écoutent et numérotent les réponses qui correspondent à la communication donnée; • écoutent et répondent «oui» ou «non»; • se séparent en deux équipes, choisissent un chiffre et pour chaque bonne réponse inscrivent un «X» ou un «O»; • écrivent les questions sur des fiches de recette pour la classe suivante;	5 min 4 min 4 min 3 min 6 min 6 min
Conclusion	• donne des conditions comme : «Il pleut aujourd'hui. Qu'est-ce que nous pouvons faire? a) jouer au tennis; b) faire un pique-nique; c) regarder la télévision.	• choisissent oralement a, b, ou c.	5 min

*Voir page 71 du ***Guide d'enseignement*** pour une explication du jeu.*

Leçon No: 3

DATE : _____

FEUILLE D'ACTIVITÉ MAJEURE : No 2

RESSOURCES : Feuille de travail du climatogramme*
Transparents des climatogrammes d'Edmonton et de Calgary*

	L'enseignant	Les élèves	Temps alloué
Introduction	• révise les mois de l'année en utilisant les célébrations les plus connues au moyen de questions comme : «En quel mois est Noël?»	• répondent par le bon mois;	3 min
Activités/ Mini-tâches	• montre le climatogramme de Calgary ou d'Edmonton en disant : «Voici un climatogramme de ____. La température moyenne pour le mois de janvier est __°C. Quelle est la température moyenne pour le mois de février?»	• regardent le transparent et répondent aux questions;	3 min
	• pose la question : «Ici, quelle serait la température moyenne pour le mois de janvier?»	• donnent leurs prédictions et remplissent un climatogramme pour leur propre ville ou municipalité;	5 min
	• pose des questions comme : «Quelle serait la température moyenne pour le mois de janvier dans la ville de Québec?», etc. et inscrit la première réponse au tableau; ensuite il demande : «Qui est d'accord/pas d'accord?», etc.;	• répondent aux questions; • comptent les mains levées et l'un d'entre eux écrit les résultats au tableau;	8 min 2 min
	• inscrit la bonne température au tableau;	• vérifient leurs prédictions;	4 min
	• donne aux élèves un climatogramme vierge à remplir pour la ville de Québec;	• remplissent le climatogramme;	4 min
	• demande aux élèves de donner une brève description écrite de la température moyenne pour les quatre saisons en utilisant les phrases toutes faites au tableau;	• préparent une ébauche écrite;	4 min
	• demande aux élèves de faire réviser leur ébauche par un camarade;	• révisent l'ébauche d'un camarade et remettent leur description à l'enseignant après l'avoir corrigée et recopiée;	5 min
	• sépare les élèves en deux équipes;	• jouent au «tictacto» en utilisant leurs questions;	
Conclusion	• en utilisant le climatogramme, pose des questions comme : «En quel mois est-ce qu'il fait froid?/chaud?/frais?, etc. dans la ville de Québec?»	• répondent aux questions.	2 min

Se trouvent à l'annexe A.

Leçon No: 4

DATE : _____

FEUILLE D'ACTIVITÉ MAJEURE : No 3

RESSOURCES : Cartes de l'Alberta et du Canada
Cartes vierges de l'Alberta et du Canada*

	L'enseignant	Les élèves	Temps alloué
Introduction	• demande aux élèves d'anticiper ce qu'ils vont entendre dans le bulletin de météo à la radio;	• donnent des réponses;	2 min
	• fait jouer un bulletin de météo de Radio-Canada;	• écoutent et vérifient leurs réponses;	2 min
	• refait jouer le bulletin et demande aux élèves d'écouter le bulletin de Calgary, par exemple;	• donnent oralement des détails pour la ville choisie par l'enseignant;	1 min
	• demande aux élèves de fournir les éléments d'un bulletin de météo et les inscrit au tableau;	• copient;	4 min
Activités/ Mini-tâches	• donne aux élèves une carte du Canada provenant d'un journal, et comportant des symboles météorologiques, et leur demande de déterminer ce qu'ils connaissent;	• répondent;	3 min
	• montre une carte de l'Alberta indiquant où la classe vit; puis demande aux élèves de nommer les villes de l'Alberta;	• nomment les principales villes de l'Alberta;	3 min
	• pose la question : «Quelles sont les communautés francophones en Alberta?»;	• répondent à la question;	3 min
	• donne aux élèves des cartes vierges pour y écrire le nom des villes;	• écrivent le nom des villes et des communautés francophones;	5 min
	• montre une carte du Canada, en donnant le nom des provinces et en demandant aux élèves de nommer les capitales;	• écoutent et répondent;	5 min
	• donne aux élèves une carte vierge du Canada et écrit le nom des provinces et des capitales; puis identifie les communautés francophones dans chaque province;	• recopient l'information;	5 min
	• en utilisant la carte pour jouer à un jeu de mémoire, pose des questions comme : «Dans quelle province se trouve(nt) ...?; La capitale s'appelle Victoria. C'est quelle province?»	• répondent pour un point par équipe;	5 min
Conclusion	• pose des questions comme : «Demain, quelle sera la température à Montréal?»	• répondent aux questions.	2 min

**Se trouvent sous un format prêt-à-photocopier à l'annexe A.*

Leçon No: 5

DATE : _____

FEUILLE D'ACTIVITÉ MAJEURE : No 4

RESSOURCES : Un bulletin de météo à la télévision de Radio-Canada
Un bulletin de météo à la radio
Un bulletin de météo d'un journal du Québec

	L'enseignant	Les élèves	Temps alloué
Introduction	• pose la question : «Pour un bulletin de météo à la radio, quelle information donnent-ils?»	• répondent à la question;	1 min
Activités/ Mini-tâches	• présente les deux autres médias qui contiennent des bulletins de météo;	• écoutent;	3 min
	• joue le bulletin de météo à la télévision de Radio-Canada; puis demande aux élèves de déterminer ce qu'ils ont compris;	• regardent et donnent des réponses;	4 min
	• joue le bulletin en demandant aux élèves d'identifier les éléments d'un bulletin de météo à la télévision; dresse une liste au tableau;	• nomment les éléments;	3 min
	• répète le processus avec le bulletin du journal;	• nomment les éléments;	10 min
	• donne aux élèves une feuille de travail à remplir;	• remplissent la feuille de travail avec l'information écrite au tableau;	4 min
	• donne les directives pour la préparation d'un bulletin de météo oral;	• écoutent les directives;	2 min
		• préparent leur bulletin de météo pour la radio ou la télévision;	8 min
		• le répètent avec un partenaire;	3 min
Conclusion	• pose les questions : «Quels sont les trois médias où on trouve un bulletin de météo?; Quels sont les éléments d'un bulletin de météo à ...?»	• répondent oralement.	2 min

Leçon No: 6

DATE : _____

FEUILLE D'ACTIVITÉ MAJEURE : No 4

RESSOURCES : À la Radio - Unité 3 - Activité H
Feuille d'auto-évaluation*
Feuille d'évaluation de la compréhension orale**

	L'enseignant	Les élèves	Temps alloué
Introduction	• donne la feuille de travail - Activité H; • la corrige avec la classe;	• remplissent la feuille de travail;	4 min
Activités/ Mini-tâches	• donne du temps aux élèves pour qu'ils répètent leur bulletin de météo oral;	• répètent avec un partenaire;	3 min
	• distribue les feuilles d'auto-évaluation;	• remplissent;	2 min
	• demande à une moitié de la classe de présenter son bulletin;	• présentent;	20 min
	• demande aux élèves les éléments d'un bulletin de météo écrit;	• donnent oralement les éléments;	2 min
	• écrit avec la classe un bulletin au tableau;	• copient le bulletin de météo;	3 min
	• donne des directives pour un bulletin écrit;	• commencent à préparer le bulletin de météo;	5 min
Conclusion	• demande une rétroaction.	• donnent une rétroaction au projet;	1 min

*Se trouve dans le **Guide d'évaluation des élèves**.
**Se trouve à l'annexe A.

Leçon No: 7

DATE : _____

FEUILLE D'ACTIVITÉ MAJEURE : N◦4

RESSOURCES : Feuille d'évaluation de la compréhension orale*
Grille d'objectivation**

	L'enseignant	Les élèves	Temps alloué
Introduction	• demande aux élèves de fournir les éléments d'un bulletin de météo écrit et les reporte au tableau;	• donnent oralement les éléments;	2 min
Activités/ Mini-tâches	• demande aux élèves de faire réviser leur bulletin par un camarade qui utilisera les éléments comme guide; • demande au reste des élèves de présenter leur bulletin de météo; • organise un jeu de mémoire sur l'association des symboles météorologiques, en séparant les élèves en plusieurs équipes et en posant des questions;	• révisent le bulletin de leurs camarades; • remettent leur bulletin pour le faire noter, après l'avoir recopié; • présentent leur bulletin de météo; • chronomètrent les autres équipes et inscrivent au tableau le temps qu'une équipe prend pour répondre;	8 min 20 min 5 min
Conclusion	• distribue la grille d'objectivation; • discute de la grille d'objectivation; • annonce aux élèves qu'ils auront un mini-test sur la météo pendant la classe suivante. (Voir l'annexe A du **Guide d'évaluation des élèves** pour un exemple de ce genre de mini-test.)	• remplissent la grille; • discutent oralement.	5 min

**Se trouve à l'annexe A.*
***Se trouve dans le **Guide d'évaluation des élèves**.*

Annexe E : Répertoire des sources suggérées pour les documents authentiques

Associations

Association canadienne-française de l'Alberta
Secrétariat provincial
8923, 82e Avenue, bureau 200
Edmonton (Alberta)
T6C 0Z2

(Remarque : Il existe des régionales de l'ACFA aux quatre coins de l'Alberta. Une organisation affiliée à l'ACFA et qui présente un intérêt particulier pour les élèves est Francophonie Jeunesse, avec qui on peut communiquer à l'adresse ci-dessus.)

Fédération des communautés francophones et acadiennes du Canada
1, rue Nicholas, bureau 1404
Ottawa (Ontario)
M6P 1Y4
(Anciennement Fédération des francophones hors Québec)
Tél.: (613) 563-0311

(Remarque : Il existe des organisations affiliées à la FCFAC dans toutes les régions de l'Alberta.)

Canadian Parents for French
309, rue Cooper, bureau 400B
Ottawa (Ontario)
K2P 0G5

Films et vidéos

ACCESS NETWORK
Media Resource Centre
295 Midpark Way S.W.
Calgary (Alberta)
T2X 2A8

Direction des communications
Bureau du Commissaire aux langues officielles
66, rue Slater
Ottawa (Ontario)
K1A 0T8

500

Office national du film
C.P. 6100
Succursale A
Montréal (Québec)
H3C 3H5

Magazines et revues

L'actualité
Éditions Maclean Hunter Canada
1001, boul. de Maisonneuve ouest, bureau 1100
Montréal (Québec)
H3A 3E1

Châtelaine
Éditions Maclean-Hunter Canada
1001, boul. de Maisonneuve ouest, bureau 1100
Montréal (Québec)
H3A 3E1

Elle
Canebsco Subscription Services Ltd.
70, McGriskin Road
Scarborough (Ontario)
M1S 4S5

Hibou
Les Éditions Héritage, Inc.
300, avenue Arran
Saint-Lambert (Québec)
J1R 1K5

Vidéo-Presse
Éditions Pauline
3965, boul. Henri-Bourassa est
Montréal (Québec)
H1H 1L1

Musique

Pour obtenir de l'information sur les chanteurs populaires et les derniers albums francophones, vous pouvez écrire ou téléphoner à :

Radio Activités
3981, boul. Saint-Laurent, bureau 715
Montréal (Québec)
H2W 1Y5

(Remarque · Pour recevoir de l'information, l'abonnement au magazine est obligatoire.)

Journaux

Le Devoir
211, rue du Saint-Sacrement
Montréal (Québec)
H2Y 1X1

Le Franco
8923, 82e Avenue
Edmonton (Alberta)
T6C 0Z2

Le Monde
15, rue Falgnière
75501, Paris
France

La Presse
7, rue Saint-Jacques
Montréal (Québec)
H2Y 1K9

Le Soleil
390, rue Saint-Vallier
C.P. 1547
Québec (Québec)
G1K 7J6

502

Affiches et brochures

Bell Canada
Relations publiques
1050, Beaver Hill, bureau 610
Montréal (Québec)
H2Z 1S4

Bureau du Québec
Highfield Place Building
10010, 106e Rue, 10e étage
Edmonton (Alberta)
T5J 3L8

Centre Franco-Ontarien de ressources pédagogiques
339, rue Wilbrod
Ottawa (Ontario)
K1N 6M4

Secrétariat d'État
Direction des communications
Ottawa (Ontario)
K1A 0M5

Éditions Soleil Publishing Inc.
C.P. 847
Welland (Ontario)
L3B 5Y5

Service officiel du tourisme français
1981, McGill College, bureau 490
Montréal (Québec)
H3A 2E9

Participaction
1565, avenue Carling, bureau 400
Ottawa (Ontario)
K1Z 8K1

Société Radio-Canada
Relations écrites avec l'auditoire
21e étage, C.P. 6000, succursale A,
Montréal (Québec)
H3C 3A4

Annexe F : Liste des ressources de base approuvées

Cette section renseigne les enseignants sur les ressources pédagogiques de base qui ont été approuvées en vue de répondre aux attentes d'apprentissage contenues dans le programme d'études. Ces ressources sont divisées selon le niveau de compétence langagière, c'est-à-dire **Débutant**, **Intermédiaire** ou **Avancé**, et selon leur niveau d'introduction dans le programme. Les domaines d'expérience sont en outre énumérés selon le livre de l'élève dans lequel on les trouve et selon le degré auquel ils y sont exploités. On s'est servi des termes suivants pour décrire l'intensité de l'exploration ou du traitement de ces domaines dans le livre de l'élève : ***Superficiel*** - signifie qu'un nombre limité d'aspects linguistiques sont présentés, que la présentation du domaine n'est pas très vaste et que les activités communicatives sont peu nombreuses; ***Suffisant*** - signifie qu'un bon éventail d'aspects linguistiques sont présentés, que la présentation du domaine est assez importante pour offrir aux élèves une gamme étendue d'expériences langagières et que les activités communicatives permettent un recyclage et un réinvestissement suffisants des connaissances linguistiques, culturelles et stratégiques des élèves; et ***En profondeur*** - signifie qu'une gamme considérable d'aspects linguistiques sont présentés, que la présentation du domaine est réalisée de façon judicieuse et approfondie, offrant ainsi aux élèves une certaine souplesse dans leur utilisation de la langue, et qu'une grande variété d'activités communicatives favorisent l'utilisation créative des connaissances linguistiques, culturelles et stratégiques des élèves, en plus de permettre un recyclage et un réinvestissement de ces connaissances.

Seules les ressources du niveau **Débutant** sont disponibles au moment de l'impression. Au fur et à mesure de l'approbation de chaque niveau, les ressources de base pour les niveaux **Intermédiaire** et **Avancé** viendront s'ajouter à cette section.

On encourage les enseignants à se référer au document intitulé *French as a second language – Annotated Bibliography of Learning Resources. Early Childhood Services - Grade 12* pour se renseigner sur le matériel didactique d'appui que l'on peut utiliser pour enrichir les activités d'apprentissage.

NIVEAU DÉBUTANT

Maternelle à 3e année (5 à 8 ans)
Dimoitou 1,2,3 (Centre Éducatif et Culturel, inc.)

4e à 6e année (9 à 12 ans)
Aventures 1,2,3 (Copp Clark)
Bienvenue 1,2,3 (Prentice Hall)

7e à 9e année (13 à 15 ans)
Arc-en-ciel 1 et 2 (Mary Glasgow)

10e à 12e année (15 à 17 ans)
French 13
Arc-en-ciel 1 (Mary Glasgow)

French 10
Arc-en-ciel 2 (Mary Glasgow)
Entrez 1 (Copp Clark)

MATERNELLE – 3e ANNÉE

DIMOITOU

Auteurs : Courtel, Claudine; McKinley, Murielle; Amyot, Denise; Comeau, Marthe
Maison d'édition : Centre Éducatif et Culturel, inc.
ISBN : 2-7617-0534-3
Date de publication : 1988
Âge : 5 à 8 ans
Matériel disponible : Livre de l'élève, cahier de l'élève, manuel de l'enseignant, cartes-éclairs, audiocassettes, feuilles à reproduire, marionnettes, cartes de jeu
Lieu de distribution : Learning Resources Distributing Centre

	Domaines d'expérience	Livre de l'élève			Traitement
		Un	Deux	Trois	
B1	L'école	√	√		En profondeur
	Les personnes autour de nous	√	√	√	En profondeur
	La météo	√	√	√	En profondeur
	Les animaux	√	√	√	En profondeur
	Les fêtes et les célébrations	√	√	√	En profondeur
B2	La communauté		√	√	Suffisant
	L'habillement	√	√	√	En profondeur
	L'exercice	√	√	√	En profondeur
	L'alimentation	√	√	√	En profondeur
	L'habitation	√	√	√	En profondeur
B3	Les activités	√	√	√	En profondeur
	Les vacances	√	√	√	Suffisant
	Les beaux-arts		√		Superficiel
	Les métiers et les professions		√		En profondeur
	L'hygiène et la sécurité		√	√	En profondeur

4e À 6e ANNÉE

AVENTURES

Auteurs : Clarke, Anne Burrows; Leder, Gail S.; Rautins, Rauda M.
Maison d'édition : Copp Clark Pitman, Ltd.
ISBN : 0-7730-1692-9
Date de publication : 1987
Âge : 9 à 12 ans
Matériel disponible : Livre de l'élève, cahier de l'élève, manuel de l'enseignant, cartes-éclairs, cartes d'activités, audiocassettes, feuilles à reproduire, marionnettes
Lieu de distribution : Learning Resources Distributing Centre

	Domaines d'expérience	Livre de l'élève			Traitement
		Un	Deux	Trois	
B1	L'école	√	√		Suffisant
	Les personnes autour de nous	√	√	√	Suffisant
	La météo	√	√	√	Suffisant
	Les animaux	√	√	√	En profondeur
	Les fêtes et les célébrations	√			Superficiel
B2	La communauté		√		En profondeur
	L'habillement	√	√		En profondeur
	L'exercice		√	√	Suffisant
	L'alimentation	√	√	√	En profondeur
	L'habitation		√		Suffisant
B3	Les activités		√	√	En profondeur
	Les vacances			√	Suffisant
	Les beaux-arts		√	√	Suffisant
	Les métiers et les professions		√	√	En profondeur
	L'hygiène et la sécurité			√	En profondeur

4e À 6e ANNÉE

BIENVENUE (1 – Clic!, 2 – On démarre!, 3 – C'est parti!)

Auteurs : Nemni, Monique; Lecerf, Bernard; Merrick, Scott; Preston, Paula
Maison d'édition : Prentice-Hall
ISBN : 0-13-081175-0
Date de publication : 1988-1990
Âge : 9 à 12 ans
Matériel disponible : Livre de l'élève, cahier de l'élève, manuel de l'enseignant, cartes-éclairs, grands livres, audiocassettes, feuilles à reproduire, jeux
Lieu de distribution : Learning Resources Distributing Centre

	Domaines d'expérience	Livre de l'élève			Traitement
		Un	Deux	Trois	
B1	L'école	√	√	√	En profondeur
	Les personnes autour de nous	√	√	√	En profondeur
	La météo		√		Suffisant
	Les animaux	√	√	√	En profondeur
	Les fêtes et les célébrations	√	√	√	Suffisant
B2	La communauté		√	√	En profondeur
	L'habillement	√	√	√	En profondeur
	L'exercice	√			Superficiel
	L'alimentation	√	√	√	En profondeur
	L'habitation	√	√	√	Suffisant
B3	Les activités	√	√	√	En profondeur
	Les vacances	√		√	Suffisant
	Les beaux-arts	√	√	√	Superficiel
	Les métiers et les professions			√	Suffisant
	L'hygiène et la sécurité	√	√		Superficiel

7e À 9e ANNÉE ET FRENCH 13 (DÉBUTANT 1/2)

ARC-EN-CIEL 1

Auteurs : Miller, Ann; Roselman, Liz
Maison d'édition : Mary Glasgow Publications
ISBN : 1-85234-175-0
Date de publication : 1988
Âge : 7à 16 ans
Matériel disponible : Livre de l'élève, manuel de l'enseignant, cartes-éclairs, audiocassettes, vidéocassettes, feuilles à reproduire
Lieu de distribution : Learning Resources Distributing Centre

	Domaines d'expérience	Livre de l'élève		Traitement
		Un	Deux	
B1	L'école	√	√	En profondeur
	Les personnes autour de nous	√	√	En profondeur
	La météo	√		Superficiel
	Les animaux	√	√	Suffisant
	Les fêtes et les célébrations	√		Superficiel
B2	La communautés	√	√	Suffisant
	L'habillement	√	√	En profondeur
	L'exercice	√	√	Suffisant
	L'alimentation	√	√	En profondeur
	L'habitation	√	√	En profondeur
B3	Les activités	√	√	En profondeur
	Les vacances	√	√	En profondeur
	Les beaux-arts		√	Superficiel
	Les métiers et les professions	√		Suffisant
	L'hygiène et la sécurité	√	√	En profondeur

FRENCH 10 (DÉBUTANT 2/3)

ARC-EN-CIEL 2

Auteurs : Miller, Ann; Roselman, Liz
Maison d'édition : Mary Glasgow Publications
ISBN : 1-85234-175-0
Date de publication : 1988
Âge : 7 à 16 ans
Matériel disponible : Livre de l'élève, manuel de l'enseignant, cartes-éclairs, audiocassettes, vidéocassettes, feuilles à reproduire
Lieu de distribution : Learning Resources Distributing Centre

	Domaines d'expérience	Livre de l'élève		Traitement
		Un	Deux	
B1	L'école	√	√	En profondeur
	Les personnes autour de nous	√	√	En profondeur
	La météo	√		Superficiel
	Les animaux	√	√	Suffisant
	Les fêtes et les célébrations	√		Superficiel
B2	La communauté	√	√	Suffisant
	L'habillement	√	√	En profondeur
	L'exercice	√	√	Suffisant
	L'alimentation	√	√	En profondeur
	L'habitation	√	√	En profondeur
B3	Les activités	√	√	En profondeur
	Les vacances	√	√	En profondeur
	Les beaux-arts		√	Superficiel
	Les métiers et les professions	√		Suffisant
	L'hygiène et la sécurité	√	√	En profondeur

FRENCH 10 (DÉBUTANT 2/3)

ENTREZ

Auteurs : Miles, Barbara; Peruzzo, Elver
Maison d'édition : Copp-Clark Pitman, Ltd.
ISBN : 0-7730-4563-5
Date de publication : 1987 (livre un), 1989 (livre deux)
Âge : 15 à 17 ans
Matériel disponible : Livre de l'élève, cahier de l'élève, manuel de l'enseignant, audiocassettes, feuilles à reproduire
Lieu de distribution : Learning Resources Distributing Centre

	Domaines d'expérience	Livre de l'élève		Traitement
		Un	Deux	
B1	L'école	√		Suffisant
	Les personnes autour de nous	√		En profondeur
	La météo	√		Superficiel
	Les animaux			Aucun
	Les fêtes et les célébrations	√	√	Suffisant
B2	La communauté		√	En profondeur
	L'habillement	√		Suffisant
	L'exercice	√	√	En profondeur
	L'alimentation	√	√	Suffisant
	L'habitation	√		Suffisant
B3	Les activités	√	√	En profondeur
	Les vacances	√	√	En profondeur
	Les beaux-arts		√	En profondeur
	Les métiers et les professions	√	√	En profondeur
	L'hygiène et la sécurité	√	√	En profondeur